BOSTON
MEDICAL LIBRARY
8 THE FENWAY

CONGRÈS NATIONAL

POUR

L'AMÉLIORATION DU SORT DES SOURDS-MUETS

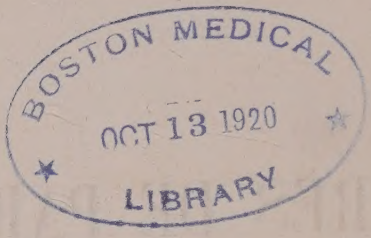
18797

CONGRÈS DE PARIS

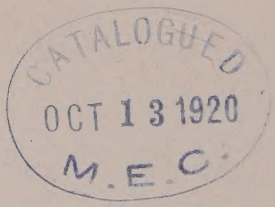
tenu du 15 au 20 septembre 1884.

PARIS
AVENUE DE VILLIERS, 94
—
1885

36
X
53


BOSTON MEDICAL
OCT 13 1920
LIBRARY

18408


CATALOGUED
OCT 13 1920
M.E.C.

CONGRÈS NATIONAL

tenu à Paris du 15 au 20 septembre 1884

POUR

L'AMÉLIORATION DU SORT DES SOURDS-MUETS

BOSTON MEDICAL
OCT 13 1920
LIBRARY

Statuts de la Société nationale

POUR

l'étude des questions intéressant les sourds-muets.

But de l'œuvre.

ARTICLE PREMIER. — Une société ayant pour titre : *Société nationale pour l'étude des questions intéressant les sourds-muets,* est fondée en vue de venir en aide aux sourds-muets, soit par le perfectionnement des moyens d'enseignement, soit par le patronage.

ART. 2. — Pour atteindre ce but, elle se propose :

1° De fonder des écoles pour les sourds-muets et des cours normaux destinés à former des maîtres de sourds-muets;

2° D'organiser des réunions, des conférences et des congrès;

3° D'accorder des encouragements aux auteurs de publications intéressant les sourds-muets;

4° De décerner des récompenses aux instituteurs et institutrices de sourds-muets;

5° De patronner les sourds-muets et de faciliter à ceux qui auront terminé leurs études, l'accès des ateliers et des administrations où ils pourront apprendre une profession ou trouver un emploi.

Art. 3. — La Société a pour organe un bulletin mensuel auquel ont droit les fondateurs, les souscripteurs, et, parmi les donateurs, ceux qui auront versé une somme annuelle de six francs.

Organisation de la Société.

Article premier. — La Société se compose d'un nombre indéterminé de membres comprenant :

1° Des membres fondateurs qui versent à leur entrée une somme de cent francs ;

2° Des membres sociétaires qui s'engagent à verser annuellement la somme de six francs ;

3° Des membres donateurs versant une somme quelconque, à des époques régulières ou non [1].

Art. 2. — Toute personne qui désire faire partie de la Société doit adhérer aux présents statuts, et adresser son adhésion et sa cotisation annuelle au Comité de direction.

Administration.

Article premier. — La Société est administrée gratuitement par un conseil de vingt membres, nommés par les fondateurs et les sociétaires réunis en assemblée générale.

Art. 2. — Le Conseil s'adjoint un certain nombre de membres, français ou étrangers, dits *membres correspondants*, dans la pensée d'être tenu au courant de tout ce qui peut intéresser les sourds-muets.

Art. 3.— Le Conseil choisit chaque année parmi ses membres, à la majorité absolue : un président, deux vice-présidents, un secrétaire général, un secrétaire adjoint, un trésorier et un bibliothécaire. L'élection a lieu à la majorité des suffrages.

Art. 4.— Le Conseil est renouvelé par quart chaque année. Les membres sortants sont rééligibles.

Art. 5. — Le Conseil agit au nom de la Société et assure l'exécution des décisions de l'assemblée générale.

Il se réunit autant que possible une fois par mois, délibère à la majorité des membres présents et statue sur les résolutions qui lui sont soumises par le Bureau.

1. Les dames peuvent faire partie de la Société.

Il pourvoit à la réalisation des ressources de la caisse, détermine et surveille l'emploi des fonds.

Chaque année, à l'assemblée générale, il rend compte de ses travaux et de la situation financière.

Assemblées générales.

ARTICLE PREMIER. — L'assemblée générale se compose de tous les membres de la Société. Elle se réunit une fois par an, dans le dernier trimestre, pour entendre le rapport du président ou du secrétaire sur les travaux du Conseil, ainsi que le compte-rendu du trésorier. Elle arrête les comptes annuels.

ART. 2. — Conformément aux statuts, elle procède à l'élection des membres destinés à remplacer les membres sortants du Conseil d'administration.

ART. 3. — Toutes les nominations ont lieu au scrutin secret et à la majorité des membres présents, ou à la majorité relative après deux scrutins infructueux.

ART. 4.— Pour être valablement constituée, elle doit réunir un minimum de soixante membres. Les décisions sont prises à la simple majorité.

Dans le cas où cette première assemblée ne réunirait pas le nombre de membres ci-indiqué, une seconde assemblée, dans le délai de quinze jours, aura lieu et sera valablement constituée, quel que soit le nombre de membres présents.

ART. 5. — L'assemblée générale est présidée par le président du bureau ou, à défaut, par l'un des vice-présidents, ou un des membres du Conseil délégué à cet effet.

ART. 6. — L'assemblée générale peut être convoquée extraordinairement par le Conseil.

ART. 7. — Les questions étrangères à l'ordre du jour ne pourront être traitées qu'avec l'assentiment du Conseil.

ART. 8. — Le siège de la Société est à Paris.

Circulaire aux instituteurs, aux institutrices et aux amis des sourds-muets.

Paris, le 15 juillet 1884.

M

Nous avons l'honneur de vous informer que le congrès organisé par la Société nationale, doit se tenir à Paris du 15 au 20 septembre prochain.

Les séances auront lieu dans une des salles de l'école Monge, que la direction de cette école a bien voulu mettre à notre disposition (boulevard Malesherbes, 145).

Les membres du congrès auront droit à une remise de moitié prix sur le prix de leurs places *aller et retour*. Ils recevront également, s'ils le désirent, l'hospitalité à l'école Pereire pendant toute la durée du congrès.

Pour prendre toutes les dispositions nécessaires pendant le séjour des congressistes à Paris, et pour obtenir à temps des administrations des chemins de fer la réduction des prix de place, il importe que nous soyons sûrs d'avance de votre adhésion.

Nous vous serons donc obligés, M , de vouloir bien nous fixer, avant le 1er septembre prochain, sur la résolution que vous aurez prise.

Vous recevrez en temps utile : la carte à demi-tarif et une carte de membre du congrès.

Nous n'avons pas besoin, M , d'appeler votre attention sur l'importance de ce nouveau congrès. Vous n'ignorez pas que nous sommes loin encore d'avoir épuisé toutes les questions qui font l'objet des préoccupations de ceux qui s'intéressent au sort des sourds-muets.

En outre, en l'absence de tout moyen de communication ou d'échange d'idées entre les instituteurs de sourds-muets, les congrès sont appelés à rendre les plus grands services. Nous osons donc espérer, M , que vous répondrez favorablement à notre appel [1].

Recevez, M , l'assurance de notre considération la plus distinguée.

Le président de la Société nationale,
DE HÉRÉDIA.

Le secrétaire général,
LA ROCHELLE.

1. Adresser les adhésions à M. La Rochelle, rue Taitbout, 76.

Paris, le 15 juillet 1884.

PROGRAMME DES TRAVAUX DU CONGRÈS

Le congrès sera ouvert le lundi 15 septembre à 2 heures et demie très précises, par le président de la Société assisté du bureau.

Les séances auront lieu les jours suivants, dans la matinée et dans l'après-midi, à des heures qui seront fixées ultérieurement, selon les convenances des membres du congrès.

Les questions sur lesquelles le congrès est appelé à prendre des résolutions sont les suivantes :

PREMIÈRE QUESTION

Conditions auxquelles doit satisfaire une école modèle de sourds-muets.

MATÉRIEL

1. Batiment : classes, études, dortoirs, préaux, jardins, etc.
2. Mobilier : tables et bancs, tableaux et cartes, livres, appareils pour les sciences, gymnase et agrès.
3. Régime intérieur : nourriture, chauffage, éclairage, blanchissage, soins de propreté.
4. Budget : magasin, modes d'approvisionnement, contrôle, pension, demi-pension, externat.

ENSEIGNEMENT

1. Administration : Personnel, professeurs, économe.
2. Méthode : procédés, outillage scolaire.
3. Professeurs, surveillants : conditions de recrutement, sexe, âge, degré d'instruction, élocution.
4. Réglement intérieur : discipline, surveillance, emploi du temps, programme, répartition des matières, promenades, sorties, congés.

DEUXIÈME QUESTION

Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets.

I. Exercices préparatoires a l'articulation

1° Exercices variés de respiration.

2° Imitation des mouvements des diverses parties de l'organe vocal.
3° Emission de la voix.

II. Classement des sons et des articulations

Dans quel ordre convient-il de les disposer :
1° pour en faciliter l'acquisition ;
2° pour mettre l'élève à même de distinguer ceux ou celles qui ont quelque analogie ;
3° pour donner à l'élève une prononciation pure ;
4° pour le mettre en mesure de lire couramment sur les lèvres ?

TROISIÈME QUESTION

Rôle de l'instituteur.

1° En classe (travail, discipline) ;
2° A l'étude ;
3° Pendant les récréations et les promenades.

QUATRIÈME QUESTION

Des livres de lecture dans les établissements de sourds-muets.

CINQUIÈME QUESTION

Des matières d'enseignement qui conviennent plus particulièrement au sourd-muet en vue de lui assurer une situation sociale, en tenant compte des professions qu'il peut embrasser.

Dans l'intérêt de la discussion, et pour qu'elle porte tous ses fruits, Messieurs les membres du congrès qui auraient à présenter des travaux, sont priés de remettre leurs manuscrits ou un résumé au secrétaire, et de lui dire s'ils ont l'intention de prendre la parole sur telle ou telle question.

Ils sont également priés de fournir, à la fin de chaque séance, une note sur la part qu'ils auront prise aux discussions, afin d'aider à la rédaction des comptes-rendus.

A la fin de chaque séance, l'ordre du jour pour la séance suivante sera arrêté.

Un procès-verbal de chaque séance sera rédigé ; il donnera, d'une manière sommaire, le résumé des travaux et des discussions.

La liste des membres du congrès paraîtra le lendemain du jour de l'ouverture. Des listes supplémentaires seront publiées, s'il y a lieu, les jours suivants.

Pendant toute la durée du congrès, une salle de l'école Monge sera mise à la disposition des congressistes comme lieu de réunion.

A la fin de la session, il sera publié un compte-rendu des séances avec le texte ou l'analyse des travaux de la Société et des mémoires présentés.

Recevez, M , l'assurance de notre considération la plus distinguée.

Le secrétaire, *Le président,*

La Rochelle. de Hérédia, député.

LISTE DES MEMBRES DU CONGRÈS

Mme Badois, rue Legendre, 60, Paris.
MM. Baguer, Gustave, instituteur à l'école de la rue St-Ferdinand, Paris.
Bassouls, professeur à l'Institution nationale, Paris.
Capilléry, directeur de l'Institution de St-Hippolyte.
Capon, directeur de l'Institution d'Elbeuf.
Champmas, professeur à l'Institution nationale de Paris.
Chaulieu, A., 142, rue Montmartre, Paris.
Mme Cimasoni, adjointe de Mme Renard, Paris.
Mlles Dabe, B., professeur à l'école Pereire, Paris.
Delédevant, G., professeur à l'école Pereire, Paris.
MM. Desjardin, Paris.
Dubois, professeur de sourds-muets, Paris.
Dubranle, professeur à l'Institution nationale, Paris.
Dufo de Germane, répétiteur à l'Institution nationale, Paris.
Dupont, professeur à l'Institution nationale, Paris.
Fleury, L.-F., inspecteur de l'enseignement, Fontainebleau.
Fornari, professeur à l'Institution royale de Milan.
Gillot, ingénieur civil, Paris.
Godart, directeur de l'école Monge, Paris.
Godé, directeur de l'école de la rue Lemercier, Paris.
Goguillot, professeur à l'Institution nationale, Paris.
Grosselin.
Hément, Félix, inspect. général de l'enseig. prim., Paris.
Hérédia (de), député, Paris.
Hugentobler, directeur de l'Institution de Lyon.
Mme Hugentobler, directrice de l'Institution de Lyon.
M. Halphon, Paris.
Mme Halphon, Paris.
MM. Jacques, avenue de Villiers, Paris.
Jullian, anc. directeur de l'école normale de Montpellier.
Lacroix, 63, rue des Martyrs, Paris.
La Rochelle, secrétaire de la Société nationale, Paris.
Leguay, répétiteur à l'Institution nationale, Paris.
Lorin, boulevard Richard-Lenoir, Paris.
Magnat père, directeur de l'école Pereire, Paris.

MM. Magnat fils, professeur à l'école Pereire, Paris.
Maillé, inspecteur, délégué par la direction de l'enseignement primaire de la Seine, Paris.
Malin, secrétaire de la Société Grosselin, Paris.
Marchand, architecte, Paris.
Mme Marchand, Paris.
MM. Matignon, professeur de dessin à l'école Pereire, Paris.
Mettenet, directeur de l'Institution de Bourogne.
Metzger, professeur de sourds-muets, Paris.
Miltenberger, Paris.
Penel, directeur d'une école communale de Paris.
Pereire, Eugène, Paris.
Mlle Pereire, Marie, Paris.
MM. Peyron, directeur de l'Institution nationale, Paris.
Pret, Aimé-Célestin, avocat à la Cour d'appel, docteur en droit, Paris.
Pourrat, répétiteur à l'Institution nationale, Paris.
Mme Puissant, Paris.
M. Rancurel, répétiteur à l'Institution nationale, Paris.
Mme Renard-Puissant, professeur de sourds-muets, Paris.
Mlle Renard, Paris.
MM. Salichon, 4, rue Vivienne, Paris.
Snyckers, directeur de l'Institution de Liège.
Théobald, professeur à l'Institution nationale, Paris.
Villard, ingénieur, conseiller municipal de Paris.
Van Praagh, directeur d'une institution de sourds-muets à Londres.

Séance du lundi 15 Septembre 1884.

Sous la présidence de M. Gillot.

Sommaire. — M. F. Hément : Discours d'ouverture. — Mémoires reçus par le bureau. — Ordre de la discussion. — Lettres adressées à M. le Président du Congrès. — Conditions auxquelles doit satisfaire une école modèle de sourds-muets.

La séance est ouverte à 2 heures et demie, dans une des salles de l'école Monge, boulevard Malesherbes, 145, sous la présidence de M. Gillot.

M. Gillot. — Mesdames, Messieurs. M. de Hérédia, député, devait présider la séance d'ouverture du congrès. Au dernier moment une affaire pressante l'a obligé de s'absenter de Paris, ce qui me vaut l'honneur de présider à sa place. Je déclare la séance ouverte et je donne la parole à M. F. Hément.

M. F. Hément. — Mesdames, Messieurs. Lors du dernier congrès tenu à Bruxelles, j'ai dit à un certain moment que le congrès s'était suicidé. Et en effet, une question de premier ordre, celle des écoles normales, avait été écartée. Mais, comme on disait autrefois : *le roi est mort, vive le roi!* nous disons : *le congrès est mort, vive le congrès!* Nous ne pouvons pas mourir tant que nous n'aurons pas rempli complétement notre tâche, tant qu'il nous restera quelque chose à faire pour justifier le titre du congrès qui est institué en vue de l'amélioration du sort des sourds-

muets. Comme l'oiseau fabuleux, nous semblons renaître de nos cendres. Nous allons donc continuer notre œuvre, et si cette assemblée est moins nombreuse que celle de Bruxelles, nous pouvons espérer sans présomption que ses résolutions seront plus efficaces, parce qu'elles résulteront d'un accord plus parfait entre ses membres.

La compétence des membres et plus encore, peut-être, leur zèle et leur dévouement, suppléeront largement, nous avons tout lieu de l'espérer, à l'insuffisance du nombre. N'avons-nous pas d'ailleurs acquis la triste certitude que les assemblées les plus nombreuses ne sont pas les plus fécondes?

Plus particulièrement dans celles où se trouvent des représentants de nationalités différentes, les discussions ne peuvent porter des fruits qu'autant que trois langues au moins sont comprises des membres de l'assemblée. Nous aurons au moins cet avantage de nous comprendre en parlant tous la langue française. Or, on est plus près de s'entendre si déjà l'on se comprend.

Nous avons donc résolu de faire revivre le congrès et d'y appeler tous les hommes de bonne volonté sans distinction qui voudraient nous prêter leur concours pour mener à bien une œuvre humanitaire. Le seul mérite que nous ayons est d'avoir pris l'initiative des mesures par suite desquelles nous sommes ici rassemblés pour faire une bonne œuvre, et on comprendra aisément que nous mettions quelque amour-propre à la réclamer.

Nous avons introduit la question des écoles nor-

males, et rien n'était plus logique du moment qu'il y avait changement de méthode, et que de la mimique on passait à la parole, ne fallait-il pas former des professeurs pour le nouveau mode d'enseignement?

Dans l'enseignement primaire des entendants-parlants, où les choses sont pourtant mieux établies que chez les sourds-muets, on a dû partout songer à créer autant d'écoles normales que de catégories de maîtres et de maîtresses.

En dehors des écoles normales, on rencontre des maîtres capables et zélés, mais en général leur enseignement ne sera pas adapté à son objet et les qualités pédagogiques leur manqueront. Le savoir chez le maître est essentiel ; s'il a le don de le communiquer, c'est mieux encore. Mais cet heureux concours de qualités ne suffira pas pour que l'enseignement soit approprié.

Nous sommes parvenus à faire entrer dans la loi l'obligation de l'enseignement pour le sourd-muet. Jusqu'alors, il était surtout un infirme, et, à ce titre, c'est l'hospice et non l'école qui lui convenait. Aujourd'hui, le sourd-muet, comme l'aveugle, partagent le bénéfice de la loi avec l'entendant-parlant. Or, avec la fin il fallait les moyens ; l'obligation de l'enseignement entraînait celle des maîtres, et par suite la création des écoles normales d'abord, puis la confection d'ouvrages d'enseignement, et enfin l'introduction dans nos établissements publics de sourds-muets de toutes les améliorations introduites dans les écoles primaires d'entendants-parlants. L'ouverture des établissements doit, en conséquence, rentrer dans la loi

commune. Toutes les garanties que la loi exige de l'instituteur d'entendants-parlants doivent l'être à plus forte raison de l'instituteur de sourds-muets: *âge, instruction, moralité pour le maître, conditions hygiéniques pour l'établissement*. Ne faut-il pas que le maître s'occupe de l'éducation en même temps qu'il dispense l'instruction; ne doit-il pas présenter toute sécurité aux familles?

En revanche, le maître jouira des bénéfices ou des prérogatives attachées à la situation de l'instituteur des entendants-parlants.

Dans le cours des débats qui vont s'ouvrir nous aurons à revenir sur toutes les questions que j'effleure. Je n'insiste donc pas, et je vous convie à attaquer dès à présent les questions sur lesquelles on appelle vos délibérations.

M. Gillot. — Je prie M. le secrétaire de donner lecture des questions qui composent le programme du congrès.

M. Snyckers. — Les questions sur lesquelles le congrès est appelé à se prononcer, sont les suivantes:

Première question. — *Conditions auxquelles doit satisfaire une école modèle de sourds-muets.*

Deuxième question.— *Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets.*

Troisième question. — *Du rôle de l'instituteur.*

Quatrième question. — *Des livres de lecture dans les établissements de sourds-muets.*

Cinquième question.— *Des matières d'enseignement qui conviennent plus particulièrement au sourd-muet, en vue de lui assurer une position sociale, en tenant compte des professions qu'il peut embrasser.*

Nous avons reçu : 1° De M. Magnat, deux mémoires ; l'un traite la première, l'autre la deuxième question.

2° De M. Dubranle, un mémoire sur la deuxième question.

3° De M. Snyckers, un mémoire sur la première partie de la deuxième question.

4° De Mlle Berthe Dabe, un mémoire sur la troisième question.

5° De Mlle G. Delédevant, un mémoire sur la troisième question.

6° De M. Hugentobler, un mémoire qui traite des livres de lecture dans les établissements de sourds-muets.

M. Gillot. — Il faudrait régler l'ordre de la discussion.

M. Hément. — Je demanderai d'abord à l'assemblée s'il lui convient de tenir séance le matin et le soir, ou seulement le soir. Nous aurons également à décider de l'heure à laquelle la séance doit être ouverte. Celle que nous avons fixée pour aujourd'hui est peut-être un peu tardive.

Le congrès décide qu'il se réunira à 2 heures précises et qu'il n'aura qu'une séance par jour.

M. Hément. — Etes-vous d'avis de suivre l'ordre des questions tel qu'il est indiqué dans le programme du congrès ?

L'assemblée se prononce dans le sens de l'affirmative.

M. le Dr Peyron. — Le temps accordé à un orateur sera-t-il limité ?

M. Hément. — Il y a peut-être quelque inconvénient à laisser un orateur s'étendre trop sur une question. Il est d'usage, dans certaines réunions, d'accorder un quart d'heure à l'orateur, puis de consulter l'assemblée pour savoir si la parole doit lui être maintenue. On pourrait procéder de cette manière.

M. Magnat. — Je crois que plusieurs des questions du programme comportent un développement qui exigera plus d'un quart d'heure.

M. Hément. — Il faut laisser à celui qui introduit une question tout le temps nécessaire pour l'exposer; mais, une fois la question introduite, on peut, dans la discussion, limiter le temps accordé aux orateurs.

Un Auditeur. — Le congrès permettra-t-il la lecture de mémoires ?

M. Hément. — Cela me paraît naturel.

M. Gillot. — Je fais partie de sociétés où l'on discute beaucoup et où l'on opère de cette manière. Je crois que l'expérience doit nous servir de guide. Nous laissons à l'orateur faire une proposition quelconque. On ouvre immédiatement la discussion ou on la renvoie à une autre séance; mais on laisse aux orateurs toute la latitude possible.

M. Hément. — Pour la discussion, on pourrait limiter le temps à 10 ou à 15 minutes.

M. Gillot. — Messieurs, d'habitude, le président du bureau a la police des séances, et s'il y a lieu, il peut faire comprendre poliment à l'orateur qu'il serait bon d'écourter un peu son discours.

M. Hément. — On peut mettre aux voix cette question: la police des séances sera-t-elle réglée par le président ?

M. Peyron. — Je tiens à déclarer que ma question avait ce but.

L'assemblée décide que le président dirigera les débats et fera la police des séances.

M. Hément. — Si quelqu'un avait une mission spéciale auprès du congrès, nous lui serions reconnaissant de la faire connaître.

M. Snyckers. — Voici une lettre qui accrédite M. Hugentobler comme délégué de la Société d'assistance et de patronage pour les sourds-muets du Rhône, auprès du congrès.

En outre, M. Maillé, inspecteur primaire de la Seine, est

accrédité auprès du congrès comme délégué de la direction de l'enseignement primaire de la Seine.

M. Gillot. — M. Capon, directeur d'une institution de sourds-muets à Elbeuf, nous écrit la lettre suivante :

« Monsieur le président,

« J'ai bien reçu votre aimable invitation de me rendre au congrès qui doit se tenir à Paris du 15 au 20 septembre prochain.

« Je vous prie de faire partager à tous les membres du congrès le sincère et profond regret que j'éprouve de ne pouvoir apporter mon modeste concours. Ma santé se trouvant ébranlée, mon médecin m'ordonne formellement le repos.

« Avec tous mes regrets, je suis avec respect, Monsieur, votre très dévoué serviteur. »

A la date du 4 septembre, M. Van Praagh nous écrit également :

« A mon retour ici, après mes vacances, je trouve votre aimable invitation pour votre congrès du 15 au 20 septembre, auquel je regrette infiniment de ne pouvoir assister. Veuillez avoir la bonté de m'envoyer le compte-rendu de vos séances. J'espère que votre congrès aura du succès pour notre cause.

« Agréez, etc. »

M. l'abbé Delaplace nous écrit :

« Une épidémie de rougeole qui sévit en ce moment autour de nous, m'empêche de quitter mon poste. Il m'est donc impossible de répondre à votre invitation. Saluez les collègues de ma part. Je fais des vœux pour l'union entre tous les amis des sourds-muets. J'ai donné l'exemple de la concorde depuis le premier congrès de Paris. L'union fait la force.

« Recevez, etc. »

Enfin, M. Claudius Forestier nous exprime ses regrets de ne pouvoir prendre part aux travaux du congrès, Mme Forestier étant souffrante.

M. Magnat. — J'ai appris que M. le président du Conseil d'administration de l'Institution de Liège, était accrédité près du congrès comme délégué de ce Conseil. Je ne sais pas s'il est arrivé.

M. Snyckers. — Je ne l'ai pas encore vu.

M. Hément. — Si personne ne demande la parole, je la donnerai au rapporteur de la première question. (*Marques d'adhésion*). La parole est à M. Magnat.

M. Magnat. — La question à l'ordre du jour est celle-ci : Conditions auxquelles doit satisfaire une école modèle de sourds-muets. Elle se divise en deux parties, comprenant le *matériel* et l'*enseignement*.

Un certain nombre des conditions auxquelles doit satisfaire une école modèle de sourds-muets sont communes à cette école et à une école d'entendants-parlants. Ainsi, dans l'une et dans l'autre, les bâtiments comportent des classes, des études, des dortoirs, etc. Nous en dirons autant de l'éclairage, du chauffage, de l'outillage scolaire. Tous ces points ont été l'objet de discussions approfondies au sein de commissions composées d'hommes compétents et, à la suite de ces discussions, des programmes généraux ont été publiés. C'est à ces programmes généraux, contenant les conditions auxquelles doit satisfaire un établissement scolaire, que nous nous reportons pour nous y conformer en tant que les indications données s'appliquent aux établissements de sourds-muets comme à ceux des entendants-parlants.

C'est donc seulement lorsqu'il sera nécessaire d'apporter des modifications à ces programmes que nous indiquerons les points sur lesquels il y aura lieu de les faire.

Bâtiment.

1° *Classes.* — En ce qui concerne les classes, elles doivent être en rapport avec le nombre des élèves que l'instituteur de sourds-muets peut enseigner. Comme ce chiffre est peu élevé, le nombre de classes sera d'autant plus grand que l'effectif de l'école sera plus considérable. Chaque classe aura au moins quatre mètres sur cinq.

2° *Etudes.* — On peut évidemment réunir dans une même étude des élèves qui suivent un même cours. Ils seront placés sous la surveillance d'un seul maître. Le nombre des études sera donc moindre que celui des classes. Ainsi, par exemple, une étude suffira pour deux ou trois classes. Cela permet de diminuer les dépenses de la construction, et, dans la pratique de l'enseignement, de ne pas utiliser constamment tout le personnel.

Tout ce qui a été dit de l'aération et de l'éclairage des classes pour les écoles des entendants-parlants, s'applique à nos établissements. Toutefois, nous insistons plus particulièrement sur les conditions d'éclairage, car le sourd-muet a besoin de voir nettement le visage du maître pour la lecture sur les lèvres.

Il y aurait lieu de rechercher, pour ce qui est relatif à l'éclairage artificiel, des conditions mieux appropriées au sourd-muet, au point de vue de la lecture

sur les lèvres. Une lumière insuffisante détermine une fatigue des yeux par les efforts que doit faire le sourd-muet pour apercevoir les mouvements des différentes parties de l'appareil vocal ; d'autre part, une lumière trop intense donne lieu à des ombres portées des moustaches et des lèvres, qui rendent la lecture sur les lèvres plus pénible, sinon impossible.

3° *Dortoirs. — Préaux. — Jardin d'instruction.* — Nous devons, comme pour les entendants-parlants, grouper nos élèves en raison de leur âge et du degré d'instruction, soit dans les dortoirs, soit dans les lieux de récréation, soit dans les classes, etc. Mais, en ce qui concerne les sourds-muets, la mesure doit être plus rigoureusement observée encore, car à partir d'un certain nombre d'années d'études, ils doivent cesser *complètement* de faire usage, entre eux, des signes dont ils ont pu se servir au début.

La constitution de trois groupes au minimum est nécessaire. Le premier, formé des élèves des deux premières années ; le second, des élèves des deux années suivantes ; le troisième, de tous les élèves qui ont reçu au moins quatre années d'instruction.

Les dortoirs, les préaux, les lieux de récréation, les réfectoires, doivent être absolument distincts et isolés pour chaque groupe, de manière à rendre impossible toute communication entre les élèves appartenant à des groupes différents.

Un jardin joint au préau découvert sera réservé à l'enseignement élémentaire de la pratique de la botanique, à des notions de pratique agricole, telles que le greffage, le bouturage, la taille, etc. Ce sera un com-

plément tout naturel des leçons de choses, en même temps que l'initiation à l'apprentissage de l'agriculture.

Tout ce qui est de nature à créer à l'enfant une distraction utile et honnête, comme le jardinage, le dessin, le travail manuel, fait partie de l'éducation générale.

4° *Ateliers.* — Jusqu'à présent, les jeunes sourds-muets ont été condamnés, pour ainsi dire, à quelques métiers : celui de cordonnier, de tailleur, de menuisier, de sculpteur, de lithographe, choisis en vue de leur malheureuse condition, sans consulter leurs aptitudes qu'on ne cherchait même pas à éveiller, et parce qu'on croyait que ces métiers leur convenaient plus particulièrement. On leur assurait ainsi une existence précaire. Passe encore si on les eût dirigés vers les professions agricoles.

L'organisation du travail manuel dans les écoles primaires d'entendants-parlants, qui a fait de très grands progrès dans ces derniers temps, nous permet de faire plus et mieux maintenant pour nos sourds-muets. Au reste, il ne s'agit pas de transformer l'école en atelier et de faire de nos écoles de sourds-muets des écoles professionnelles proprement dites, mais bien tout à la fois de considérer le travail manuel au point de vue de l'enseignement et de le constituer de manière qu'il soit une introduction à l'apprentissage en général. Au point de vue de l'enseignement, le travail manuel est une sorte de gymnastique spéciale. Il donne de l'adresse, de la souplesse aux mouvements, de la précision au coup d'œil. En

second lieu, il permet d'éveiller certaines aptitudes.

Au point de vue de l'apprentissage, il en est l'initiateur et, en introduisant seulement le travail du bois et du fer, ce qui n'exige qu'un outillage peut coûteux et des locaux peu spacieux, l'enfant peut se trouver préparé à entrer aussi bien dans les ateliers de menuisier, d'ébéniste, de charron, de charpentier, etc., que dans ceux de forgeron, de serrurier, de fondeur, de taillandier, d'ajusteur, etc., car nous ne devons pas avoir la pensée de lui faire faire son apprentissage complet d'un métier dans nos établissements. En effet, d'une part, un séjour plus ou moins long dans les grands ateliers nous paraît absolument nécessaire pour un apprentissage sérieux, et, d'autre part, ce séjour est de la plus haute importance pour le sourd-muet qui doit faire constamment usage de la parole, usage qui serait nécessairement restreint dans un atelier spécial aux sourds-muets.

Lorsqu'il sera question du règlement intérieur de l'institution, nous aurons à décider ce qu'il convient d'accorder comme temps au travail manuel, et à déterminer également l'heure qu'on devra lui réserver dans nos horaires. Nous nous conformerons d'ailleurs au programme des écoles primaires.

En ce qui concerne l'infirmerie, la lingerie, la buanderie, la salle de bains, la cuisine, le réfectoire, les cabinets, etc., nous n'avons rien à ajouter aux règles suivies dans la construction des bâtiments destinés aux entendants-parlants.

M. Hément. — Ici se termine la partie du travail de M. Magnat relative au bâtiment. Quelqu'un demande-t-il la parole ?

M. Peyron. — Je prendrai la parole sur cette question, mais je crois que je pourrai plus utilement le faire à propos de la cinquième question du programme. J'aurais une autre observation à présenter sur le groupement des élèves. M. Magnat propose de réunir dans une même étude des élèves de plusieurs classes. Je suis d'accord avec lui, si, par classe, il entend des sections de même année ; mais je suis contraire à son opinion si, par classe, il veut parler d'enfants appartenant à des années différentes. Je suis d'avis de mettre vingt élèves dans la même classe.

M. Magnat. — Nous sommes d'accord. Si j'ai employé le mot classe, j'ai dit aussi que les élèves doivent suivre le même cours. Le cours de première année, par exemple, peut comprendre un certain nombre d'élèves divisé en plusieurs sections. Les élèves de chacune des sections de première année se réuniraient dans une classe. Il y aurait donc autant de classes que de sections de première année. Ce sont les élèves de ces classes qui pourraient se réunir dans une même étude.

M. Gillot. — C'est une question très intéressante. On ne réunit pas des élèves de sixième avec des élèves de troisième. Si l'on est obligé de procéder ainsi avec des entendants-parlants, à plus forte raison doit-on l'admettre lorsqu'il s'agit de sourds-muets.

M. Hément. — Nous passons à la suite du travail de M. Magnat.

Mobilier.

1° *Tables et bancs.* — Notre enseignement, on le sait, se compose de leçons orales et d'applications.

La leçon est donnée au tableau par le maître entouré de ses élèves. La chaire, qui est une partie du mobi-

lier que nous voudrions voir supprimée des classes des entendants-parlants, serait à plus forte raison nuisible dans une classe de sourds-muets. Entre le tableau et la première rangée de tables, on doit réserver un espace assez grand pour que les élèves aient une certaine liberté de mouvements autour de leur maître, afin qu'aucun d'eux n'échappe à son attention et ne cesse de le voir.

Pour la partie d'application, le travail de l'élève est un travail écrit et dès lors nous n'avons rien de particulier à dire sur le mobilier. Nous employons donc le mobilier ordinaire des écoles de la ville de Paris (tables à deux places seulement).

On a proposé un mode de table circulaire ou demi-circulaire, dont nous ne voyons pas les avantages. Nous signalerons même quelques inconvénients : d'une part, dans la leçon orale, le maître n'ayant pas précisément en face de lui tous ses élèves, ne peut s'assurer si chacun d'eux prend part à la leçon, et d'autre part, les élèves n'ont pas la liberté de mouvements que nécessite la leçon au tableau. S'il s'agit de travail écrit, l'élève écrira tout aussi bien sur des tables ordinaires. Ainsi, en résumé, ce mode n'est pas bon pour la leçon orale et il n'est pas nécessaire pour le travail écrit.

2° *Tableaux et cartes.* — Le seul tableau dont on ait à faire usage est le tableau noir. Il doit recouvrir jusqu'à une certaine hauteur et sur toute la longueur le mur placé en face des élèves. Il n'y a d'ailleurs aucun inconvénient à ce qu'on multiplie ces tableaux.

Les cartes ne sont autres que celles qui servent

dans l'enseignement des entendants-parlants. Il en est de même de tous les objets servant aux leçons de choses, des appareils pour l'enseignement élémentaire des sciences, des appareils et des agrès du gymnase.

Quant aux livres, ce sont naturellement des livres spéciaux à l'enseignement des sourds-muets, c'est-à-dire les cours d'articulation, les alphabets appropriés, les livres de lecture, etc.

M. Hément. — J'ai vu à l'exposition scolaire de Londres des tables rondes ou polygonales destinées aux enfants et au milieu desquelles il s'en trouve une pour le maître. J'appelle l'attention du congrès sur cette disposition.

M. Hugentobler. — En me fondant sur une expérience de vingt ans et de chaque jour, je crois utile que la leçon se donne autant que possible devant le tableau noir; mais en ce qui concerne la lecture proprement dite où les élèves doivent suivre en même temps et le texte et les observations du maître, les tables ovales me paraissent indispensables.

Si nous sommes assis à la même hauteur que les enfants, ceux-ci suivent la conversation avec plus de facilité. Pour mon compte, je ne voudrais pas me passer de la table ovale qui permet aux élèves de converser entre eux, de s'adresser des questions et d'y répondre sans déplacement et sans dérangement.

M. Peyron. — Je crois que la meilleure table serait une table analogue à celle dont fait usage le bureau du congrès. Je trouve un grand inconvénient aux tables demi-circulaires. Si vous avez une classe éclairée latéralement, un tiers de vos élèves recevront la lumière de face; une table ordinaire à 2 ou à 3 places est donc préférable à la table demi-circulaire.

M. Hugentobler. — Il sera toujours préférable de placer les tables de manière à former un ovale.

M. Magnat. — N'oublions pas que l'élève qui lit a les yeux fixés sur son livre et ses lèvres en partie cachées par le livre; ses camarades ne lisent donc pas facilement sur ses lèvres. La lecture devient alors fatalement individuelle. Chez les enfants entendants, au contraire, tous profitent de la lecture d'un seul, puisqu'ils peuvent à la fois suivre et entendre le lecteur. Au reste, les tables dont nous faisons usage n'étant pas fixées, peuvent, selon les besoins, être déplacées. Rien n'empêche de les disposer en demi-cercle.

M. Hément. — Nous nous mettrons tous d'accord en acceptant des tables mobiles à une ou à deux places.

Un Membre. — On pourrait avoir des tables doubles de façon que les élèves puissent facilement se parler.

M. Hément. — Une objection sérieuse que l'on pourrait faire au mode habituel, c'est que le maître étant debout et l'élève assis, les yeux de l'élève ne se trouvent plus au niveau de la bouche du maître, ce qui peut gêner, dans une certaine mesure, la lecture sur les lèvres; toutefois, il vaut encore mieux accoutumer l'enfant à ces conditions défavorables, mais qui se présentent le plus souvent dans les rapports habituels.

M. Magnat. — Il importe d'isoler l'enfant en classe, lorsqu'il est assis à une table, afin que, d'une part, il soit obligé de travailler, et que, d'autre part, il ne copie pas le travail d'un de ses camarades. Il y a également un grand intérêt à ce que la leçon orale ne soit pas donnée à des enfants assis. A leurs places les élèves sont plus distraits, et se laissent facilement aller à la mollesse, tandis que réunis autour du maître au tableau, ils prennent une part égale à la leçon, et se sentant plus directement surveillés, ils montrent plus d'ardeur et d'entrain.

M. Hément. — M. Magnat, veuillez lire ce qui a trait au régime intérieur.

M. Magnat.— **Régime intérieur:** *nourriture, chauffage, éclairage, blanchissage, soins de propreté.*

1° *Nourriture.* — Les principes généraux qui ont trait à cette partie de la question ont été posés dans les ouvrages d'hygiène scolaire, mais nous avons à faire des réserves en ce qui concerne les sourds-muets. Il y a des groupements à faire de nos élèves au point de vue des soins spéciaux et du régime auxquels ils doivent être soumis eu égard à l'état général de santé. Il y aura même parfois une médication à adopter et pour tous ces détails d'un très grand intérêt, nous aurons à nous entendre avec le médecin de l'établissement. C'est également avec son concours que nous composerons les menus des repas de chaque semaine. La nourriture doit être variée, substantielle et en quantité suffisante.

Nous avons à surveiller, chez le sourd-muet, le premier acte si important de la digestion : la *mastication.* Certains muscles de la face sont en jeu dans cet acte-là. On comprend donc que celui qui n'a pas l'habitude de la parole accomplisse moins aisément et moins bien ce premier acte de la digestion.

Notre expérience personnelle nous a permis de constater chez le sourd-muet une prédisposition à la constipation sur laquelle notre attention doit se porter et contre laquelle nous devons prendre certaines mesures hygiéniques. Il ne nous paraît d'ailleurs guère possible qu'un directeur d'établissement de sourds-muets se désintéresse des soins les plus

délicats en ce qui concerne la santé de ses élèves. Un bon directeur doit posséder des notions élémentaires de physiologie et d'hygiène, des connaissances sommaires en médecine qui lui permettront de donner les premiers soins en cas de maladie ou d'accident. Il a d'ailleurs à sa disposition les diverses instructions publiées sur les maladies de l'enfance, les symptômes qu'elles présentent et les premières mesures à prendre selon les cas. Il devra, en outre, savoir faire usage de la boîte de médicaments dont on se sert pour parer aux accidents les plus fréquents.

Les enfants qui doivent suivre un régime spécial que réclame leur état maladif, formeront au réfectoire un groupe à part.

2° *Chauffage, éclairage, blanchissage.*— Nous n'avons rien de particulier à ajouter aux règlements des internats d'entendants-parlants pour ce qui est du chauffage, de l'éclairage et du blanchissage, sauf les réserves que nous avons faites sur l'éclairage pour la lecture sur les lèvres.

3° *Soins de propreté.*— Ce que nous allons dire, conviendrait aussi bien aux entendants-parlants qu'aux sourds-muets. Malheureusement les maîtres ne sentent pas toujours assez l'importance de ces soins. Il y a là tout à la fois une question d'hygiène et une question d'éducation. Depuis celui qui ne se lave pas, jusqu'à celui qui procède à des soins minutieux de propreté, il y a tous les degrés, et on peut dire que ces degrés sont la marque de l'éducation. Or, parmi nos élèves, nous en avons qui appartiennent à toutes les catégories sociales : aux familles les plus pauvres comme

aux plus opulentes. Nous aurons donc à leur apprendre même à se laver.

Nous divisons les soins de propreté en deux catégories : ceux qu'on pratique journellement et ceux qu'on ne pratique que de temps en temps, mais à tort, comme les bains généraux et les bains de pieds. Nous disons à tort, parce qu'il faudrait que chaque jour le corps fût entièrement lavé. Les mains, le visage, les dents doivent être lavés journellement et les mains, en particulier, avant et après chaque repas.

La chevelure doit être démêlée, peignée et brossée. On facilitera considérablement la propreté de la tête en exigeant des cheveux courts.

Des bains de pieds, il en faut au moins un par semaine. Des bains généraux, un par quinzaine, ce qui exige pour nos écoles, comme pour tous les internats, une salle de bains comprenant un matériel suffisant en rapport avec le nombre des élèves.

M. Peyron. — Je demande pardon à l'assemblée de prendre si souvent la parole, mais je voudrais pouvoir tirer parti des résolutions que prendra le congrès pour appuyer certaines améliorations que je me propose de réclamer auprès de M. le Ministre de l'Intérieur. J'aurais voulu que pour cette question de nourriture, de soins de propreté, M. Magnat traitât moins la question au point de vue où il s'est placé, qu'au point de vue économique. J'aurais voulu que M. Magnat fît une comparaison entre les quantités de viande, de vin, etc., alloués dans les différents établissements. J'aurais voulu qu'il indiquât le nombre des repas et surtout les rations de pain, de viande et de vin à allouer aux sourds-muets.

Pour les bains, j'aurais désiré que M. Magnat précisât

davantage et qu'il indiquât ce qu'il fallait de baignoires par cent élèves, de même pour les dortoirs, le genre de lavabos qu'il convient d'employer aurait dû être spécifié.

M. Hément. — Je laisse à M. Magnat le soin de répondre à la question de nourriture. Personne mieux que lui ne peut donner satisfaction à M. le docteur Peyron. Il est à la fois directeur, économe, comptable, instituteur. Mais, en ce qui concerne les autres questions, il a été dit dès le début, qu'il n'entrerait pas dans le détail, les membres du congrès pouvant se procurer au Ministère de l'Instruction publique tous les documents qui s'y rapportent.

M. Magnat. — C'est, en effet, parce qu'il est facile de se procurer tous ces renseignements que je n'ai pas voulu les donner moi-même. Toutefois, je reconnais qu'il y a lieu de répondre à la demande de M. le docteur Peyron. La nourriture a certainement une grande importance à des points de vue divers ; mais elle présente un plus grand intérêt lorsqu'il s'agit du sourd-muet. Je dirai d'abord que la distribution de la nourriture ne doit pas être confiée aux domestiques, et que le directeur lui-même doit faire cette distribution en se faisant aider par un instituteur.

Je désirais seulement dire, en passant, qu'à chaque repas nous donnons de la viande, de préférence du rosbif et du gigot.

M. Peyron. — Ce système de vie de famille n'est pas praticable dans les grandes institutions départementales. La quantité de nourriture consommée dans le courant de l'année doit ressortir à la fin de l'année.

M. Magnat me renvoie aux ouvrages publiés sur cette question. Pour ma part, je crois que les chiffres indiqués par les lycées de Paris ne pourraient être acceptés. Dans nos écoles, ce serait une très grande augmentation de dépenses. Je crois qu'il n'y aurait non pas seulement augmentation de dépenses, mais inconvénient à donner à des sourds-muets un régime aussi animalisé que celui-là.

Si je trouve le régime alimentaire des lycées de Paris excessif pour une institution de sourds-muets, je reconnais que le régime de l'Institution de Paris aurait besoin d'être amélioré, et cette année, je suis en instance devant le Parlement pour faire augmenter la ration de viande de mes élèves. J'aurais été heureux pour la fixation exacte de la quantité quotidienne de viande, d'avoir l'opinion du congrès ; les mêmes observations s'appliqueraient à la détermination de la ration de vin des enfants.

M. Hément. — M. Magnat, veuillez nous donner les quantités de viande, de pain et de vin que vous accordez à chaque enfant sourd-muet.

M. Magnat. — En principe, il n'est pas possible d'établir des règles absolues pour ce qui est du régime alimentaire. L'âge, le tempérament et l'état de santé des individus font nécessairement varier l'alimentation. Cependant nous reconnaissons qu'une moyenne est nécessaire, mais elle ne saurait s'exprimer ni par un poids ni par un nombre. Elle réside dans le besoin et l'appétit des individus. C'est affaire d'appréciation. En outre, pour déterminer cette mesure, il nous faudrait compter non seulement avec les individus mais encore avec le climat. Chacun sait que l'habitant de pays relativement froids a besoin d'une alimentation plus abondante que l'habitant des pays chauds. Tandis que le premier a besoin d'aliments riches en matières azotées, en corps gras, etc., le second use d'une alimentation surtout végétale.

C'est sous ces réserves que nous établirons pour notre pays une moyenne générale de quantité et de nature d'aliments.

D'après des hommes compétents, la ration alimentaire de l'adulte bien portant, doit contenir au minimum 20 grammes d'azote et 300 grammes de carbone. Or, si d'une part, comme l'affirme M. Payen, 100 grammes de pain renferment 30 grammes de carbone et 1 gramme d'azote, l'homme qui ne vivrait que de pain, devrait en consommer 2 kilogrammes par

jour. D'autre part, si 100 grammes de viande désossée, contiennent 10 grammes de carbone et 3 grammes d'azote, avec le régime exclusif de la viande il faudrait en absorber 30 fois 100 grammes ou 3 kilogrammes.

Mais si nous adoptons une alimentation fondée sur l'ensemble d'aliments végétaux et animaux, nous trouvons sous un bien plus petit volume la quantité convenable d'azote et de carbone.

Ainsi :

1000 g. de pain représentent 300 g. de carbone et 10 g. d'azote.
300 g. de viande » 30 » » 20 »
soit 330 g. de carbone et 30 g. d'azote.

Donc 1 kilog. de pain et 330 gr. de viande composent une ration journalière d'entretien suffisante pour un adulte. Toutefois, il ne suffit pas de prendre chaque jour les rations d'azote et de carbone pour obtenir de l'alimentation tout le profit voulu au point de vue de la santé. Il faut encore adopter un usage raisonné et méthodique des aliments. Un bon régime alimentaire doit comprendre non seulement le pain et la viande, mais encore des aliments féculents.

En les ajoutant au pain et à la viande, il devient possible de diminuer la proportion de ces deux aliments essentiels. C'est en effet ce qui se pratique généralement, et, nous en rapportant aux prescriptions des hygiénistes, nous avons admis le régime alimentaire ci-après :

Pain, mesure moyenne par jour et par élève, de 650 à	700 gr.
Viande Id. Id.	200 »
Légume sec ou son équivalent frais . .	0^{l},20
Vin	0^{l},20

Nous disposons les repas de la manière suivante :

Une demi-heure ou une heure après le réveil, les élèves

prennent un repas composé d'un potage à la semoule ou de café au lait.

A midi le second déjeuner comprend :

Un potage, une viande généralement rôtie, un légume, du vin et du pain.

A quatre heures, les élèves reçoivent un morceau de pain sec ; le jeudi et le dimanche le pain est accompagné d'un fruit ou de confitures.

A sept heures a lieu le dîner qui se compose d'un potage, d'un plat de viande, d'un plat de légume, d'un décilitre de vin, et de pain.

La dépense d'un élève par jour est, de ce chef, d'environ *un franc seize centimes.*

M. Peyron. — Ce que je voulais signaler, c'était la nécessité qu'il y avait, du moment qu'on voulait traiter complétement la question de la fondation d'une école modèle, de ne pas laisser de côté la détermination des rations.

M. Gillot. — Il y a un fait qui domine toute la question. Ce fait, c'est que les sourds-muets ont une constitution en général débilitée. Eh bien, je les ai vus, ces enfants à l'école Pereire où, après trois ou quatre mois de séjour, ils sont frais et se portent bien. D'où je conclus que le système adopté par M. Magnat est excellent.

M. Hément. — Si personne ne demande plus la parole sur ce paragraphe, je prie M. Magnat de continuer sa lecture.

M. Magnat. — **Budget :** *Magasins, mode d'approvisionnement, contrôle.*

Tout ce qui est relatif aux entendants-parlants peut être appliqué aux sourds-muets. Nous nous arrêterons seulement à la question d'internat ou d'externat.

En principe, nous sommes partisan de l'externat,

à la condition que les parents s'occupent de leurs enfants. Ce qui est plus pratique et ne nous satisfait pas moins, c'est la demi-pension ; elle accorde une part à la vie de famille et elle réunit les avantages de l'éducation publique et de l'éducation de famille. Pour le sourd-muet, nous ne saurions admettre la demi-pension et l'externat qu'autant que les parents ou un précepteur pourraient continuer notre œuvre hors de l'école, ou tout au moins ne pas contrarier notre action. On conviendra que ce n'est pas facile; le plus grand nombre de parents ne savent rien de notre enseignement, et quant aux précepteurs, les familles très riches peuvent seules se procurer ce luxe lorsque la chose est possible. Ajoutons, d'ailleurs, que l'externat présente en plus cette difficulté que l'enfant sourd-muet ne peut pas circuler sur les voies publiques comme l'entendant-parlant. Il y serait exposé à toutes sortes de dangers au point de vue moral et au point de vue matériel, ou bien il devrait être accompagné, ce qui n'est pas pratique pour des parents pauvres. Sans que nous insistions d'avantage, on comprend que l'internat est le seul mode sérieux qui convienne à une école modèle de sourds-muets.

Les avantages qui peuvent résulter, pour le sourd-muet, des rapports fréquents avec les entendants-parlants, il ne saurait les recueillir au début, mais seulement lorsqu'il saura parler. Avant, ces rapports ne pourraient que lui être préjudiciables. L'école modèle sera donc un internat, et il est à souhaiter que, dans cet internat, on vive de la vie de famille,

que le sourd-muet n'y soit pas un numéro comme le soldat au régiment, et comme trop souvent l'enfant dans nos collèges. Il est bon que maîtres et élèves prennent simultanément leur repas à la même table, et que le nombre des maîtres soit suffisant pour qu'on n'ait pas besoin de recourir à une surveillance étrangère toujours fâcheuse.

Il est inutile d'ajouter que le directeur doit présider aux repas comme d'ailleurs il doit exercer une haute surveillance sur tout l'établissement.

M. Dupont. — Je ne partage pas l'avis de M. Magnat sur la question de l'internat. Le sourd-muet a tout à gagner au commerce des entendants. L'idéal de l'école est avant tout de ressembler à la famille. L'externat plus que l'internat se rapproche de cet idéal. L'élève externe, entouré de personnes qui entendent et qui parlent, passe au foyer familial une bonne part de sa journée. L'atmosphère de la maison paternelle est préférable pour lui à celle de la meilleure des institutions. Le plus souvent, d'ailleurs, on pourra le conduire à l'école et le faire accompagner au retour. Hors de l'école, il pourra faire usage du peu de langue qu'il aura acquise ; son instruction et son éducation n'en iront pas plus mal.

M. Magnat. — M. Dupont me fait l'adversaire de l'externat, et cependant j'ai dit : En principe, je suis partisan de l'externat, à la condition que les parents s'occupent de leurs enfants. Ce qui est plus pratique et ne nous satisfait pas moins, c'est la demi-pension qui réunit les avantages de l'éducation publique et de l'éducation de famille. A mon tour, je dis que je ne partage pas l'opinion de M. Dupont. Non, l'externat ne ressemble pas à la vie de famille; il permet aux enfants de se rendre dans leur famille et c'est tout. En effet, les enfants externes n'apparaissent à l'école que pendant quelques heures.

et, les leçons terminées, les professeurs se retirent chez eux. Est-ce là la vie de famille?

Au sortir de l'externat, que deviennent les élèves ? Généralement ils sont livrés à eux-mêmes, car leurs parents, devant gagner leur vie et celle de leurs enfants, ne rentrent chez eux que fort tard. Chacun sait qu'à Paris un grand nombre de parents ont demandé à l'administration de créer des études après la classe du soir pour que leurs enfants restent à l'école jusqu'à l'heure du dîner et cela afin qu'ils ne courent aucun des dangers auxquels ils sont exposés sur la voie publique. Est-ce là ce qu'on peut appeler la vie de famille? Encore faudrait-il se demander quelle est la vie que trouvent certains enfants dans leurs familles?

Enfin, M. Dupont nous dit que l'externat permet à l'enfant de faire usage du peu de langue qu'il aura acquise. Ce n'est pas là mon opinion. Maintes fois j'ai eu l'occasion de constater le contraire. Le sourd-muet, hors de l'école, ne parle réellement que lorsqu'il connaît suffisamment sa langue. Au reste, M. Dupont n'a-t-il pas affirmé bien des fois qu'à l'institution de Milan les élèves font constamment usage de la parole ? Or, cette institution est un internat. Ce n'est donc pas l'internat qu'il faut ici incriminer, mais les maîtres qui, une fois leurs leçons données, ne s'occupent plus de leurs élèves et les abandonnent à des surveillants qui ne s'en occupent pas davantage.

Si la question n'était pas si personnelle, je pourrais signaler plusieurs internats de sourds-muets où les élèves jouissent de la vie de famille bien mieux que dans leur propre famille. Je conclus donc en disant que les internats doivent être préférés aux externats, aussi longtemps que nous ne serons par organisés pour admettre ce dernier mode.

M. Peyron. — L'objection que je voudrais faire à M. Magnat est celle-ci : Un internat, s'il se compose de peu d'élè-

ves, sera très coûteux ; s'il se compose de beaucoup d'élèves, il aura les inconvénients d'un lycée. Si vous faites entrer dans vos internats les trois mille sourds-muets en âge de scolarité, vous arriverez à un chiffre de dépense énorme ; dans le nombre vous aurez beaucoup de sourds-muets qui ne justifieraient pas cette dépense à mon avis exagérée. Ce que je souhaite, c'est que ces institutions modèles soient réservées à l'élite des sourds-muets. Je voudrais qu'au chef-lieu de chaque département, il y eût une petite division de sourds-muets annexée à l'une des écoles publiques avec le système de l'externat comme il est pratiqué à l'étranger[1]. Je ne veux pas entrer maintenant dans de plus grands développements. C'est une idée que je crois bon d'indiquer.

M. Hément. — M. Peyron me permettra de lui faire remarquer qu'il s'écarte de la question. S'il nous disait : Vous voulez l'internat, je préfère l'externat dans de bonnes conditions, nous lui répondrions que nous sommes du même avis. Il s'agit de savoir si l'externat est possible dans de bonnes conditions. Or, ce que nous savons, c'est que les parents sont en général, au point de vue intellectuel, inférieurs à leurs enfants, et même au point de vue moral, ils ne leur sont pas toujours supérieurs. Il arrive souvent que leurs premières paroles, lorsqu'ils nous amènent leurs enfants sont celles-ci : Débarrassez-moi de mes enfants ! je ne peux pas en jouir. Combien avez-vous de parents capables d'élever leurs enfants et surtout des enfants sourds-muets ?

En outre, dans les rues, les sourds-muets sont exposés à divers dangers, particulièrement à être écrasés par les voitures.

Nous sommes donc tous d'accord, et si nous acceptons de préférence l'internat, c'est comme pis-aller et parce que nous nous trouvons en présence d'une difficulté insoluble.

1. A l'étranger, les externats sont des établissements indépendants ; ils ne sont pas annexés à des écoles primaires.

M. Peyron. — M. Magnat nous présente un seul type d'école modèle ; mais, à mon avis, ce type d'école modèle ne devrait pas être unique. M. Hément a plus qualité que moi à ce point de vue pour vous dire que l'instruction publique s'est créée de sérieux embarras en construisant ses lycées sur un type uniforme. Si on se borne à vouloir établir de petits internats, on n'arrivera à rien de pratique. Vous trouverez peut-être deux villes comme Paris pour se lancer dans de si grandes dépenses, mais ne vous attendez pas à voir la France couverte d'établissements comme ceux-ci. Je voudrais qu'il y eût beaucoup d'externats où la dépense serait moindre, et je le voudrais pour être sûr que les sourds-muets seraient efficacement instruits.

M. Hément. — Vous ne répondez pas à la question. Nous avons à indiquer les conditions auxquelles doit satisfaire une école modèle, tandis que vous proposez des établissements divers, en vous plaçant surtout au point de vue économique.

M. Peyron. — Pour ce qui est des dangers que peut courir le sourd-muet sur la voie publique, permettez-moi de dire que je ne connais pas d'enfant plus débrouillard que le sourd-muet. Le sourd-muet ne se fait pas écraser.

M. Hément. — Il n'est pas dans les mœurs françaises de mettre son enfant dans une famille. D'ailleurs on en trouverait peu où l'on serait disposé à recevoir un sourd-muet. On avait eu l'idée de construire au Vésinet un certain nombre d'établissements comme ceux dont parle M. Peyron, mais il eût fallu payer un prix de pension trop élevé et l'on n'aurait pas réussi.

En Allemagne et en Angleterre, le régime tutorial est au contraire en faveur. Cela tient à ce que, dans les pays protestants, le pasteur n'est pas célibataire et trouve avantageux d'avoir quelques pensionnaires.

M. Peyron. — Je regrette infiniment que l'externat ne vous paraisse pas possible en France.

M. Magnat. — J'ajouterai que, en ce qui concerne l'externat, il faut compter avec les exigences de la vie qui ne permettent pas à un ouvrier d'accompagner chaque matin son enfant à l'école et d'aller l'y prendre chaque soir. En outre, le plus grand nombre de sourds-muets d'une région quelconque habite la campagne et non le chef-lieu de cette région, d'où la nécessité de l'internat ou du régime tutorial ; or ce dernier, à notre avis, ne saurait présenter aux pères de famille des garanties assez sérieuses, et d'ailleurs, au point de vue économique, il entraînerait des dépenses pour le moins aussi élevées que celles qu'exigent les internats.

M. Hugentobler. — L'Allemagne n'est pas prête à renoncer à ses externats qui sont nombreux ; mais il paraît que cette organisation n'est pas sans inconvénients et qu'il n'est pas toujours facile de trouver des familles honnêtes qui veuillent bien se charger des enfants.

Malheureusement l'industrie privée s'en mêle, et trop souvent les élèves doivent être confiés à des personnes qui ne présentent pas toujours les garanties morales voulues.

En principe, je serais partisan de l'externat, mais en France, l'application m'en paraît à peu près impossible.

M. Hément. — Messieurs, il est bientôt six heures. Il est temps de lever la séance. Nous pourrons revenir sur cette question si vous le voulez bien.

La séance est levée. Demain séance à 2 heures.

Séance du Mardi 16 Septembre 1884.

Sous la présidence de M. F. Hément.

Sommaire : Suite de la lecture de M. Magnat sur la première question. Des moyens a employer pour donner la parole aux sourds-muets. Discussion : MM. *Peyron, Hugentobler, Capillery, Maillé, Hément, Magnat, Gillot, Dupont, Goguillot, Malin.* Vote de la résolution prise sur la première question du programme.

M. Hément. — La séance est ouverte. Je donne la parole à M. Magnat pour la continuation de la lecture de son travail.

M. Magnat. — **Enseignement; Administration:** *Personnel, professeurs, économe.*

La direction de l'établissement est confiée à un directeur aidé d'un sous-directeur, tous deux anciens professeurs dans l'enseignement des sourds-muets, comme dans nos établissements universitaires, proviseurs et censeurs sont d'anciens professeurs.

Leurs attributions sont différentes.

Le directeur est chargé de l'administration générale. Le sous-directeur, de la direction des études.

Comme ils ont tous deux fait partie du corps enseignant, ils peuvent se suppléer mutuellement, et si le sous-directeur peut, à un moment donné, remplacer le directeur dans ses fonctions administratives, le directeur, de son côté, peut, à chaque instant, contrôler l'enseignement.

L'économe sera, dans nos établissements, ce qu'il est dans les autres.

Professeurs. Nous admettons une moyenne d'un professeur par dix élèves, et outre les professeurs titulaires, il doit y avoir un nombre variable de professeurs suppléants, par exemple un pour cinq professeurs titulaires, destiné, comme le nom l'indique, à remplacer un professeur malade ou en congé. Ils pourront également être chargés, à l'occasion, d'un service de surveillance.

M. Hément. — Nous avons dit que l'économe habitera l'école comme tout le personnel.

M. Dupont. — M. Théobald, professeur sourd-muet, demande si M. Magnat se prononce contre l'admission des sourds-muets aux fonctions d'instituteur dans nos établissements.

M. Magnat. — On ne saurait admettre qu'un aveugle conduise un autre aveugle. Comment un professeur qui est sourd pourrait-il s'assurer que la parole de son élève a toute la pureté voulue? Je suis donc absolument opposé à ce qu'un sourd-parlant donne des leçons d'articulation dans nos institutions.

M. Théobald. — Il ne nous paraît pas qu'on doive exclure absolument les professeurs sourds. Cela n'est ni généreux ni libéral. Pourquoi les sourds-muets ne pourraient-ils pas devenir professeurs? N'en avons-nous pas des exemples, si rares qu'ils soient? C'est pour eux un honneur. L'enseignement des sourds-muets ne comprend pas seulement l'enseignement de la parole; le professeur sourd peut enseigner la langue au moyen de l'écriture.

M. Hément. — M. Magnat ne fait-il allusion qu'à l'enseignement de l'articulation?

M. Théobald. — Je demande que dans les écoles on puisse avoir un professeur sourd afin de montrer aux étrangers qu'un élève sortant des classes de sourds-muets est parvenu à être professeur. C'est là une satisfaction pour les maitres et une sorte de gloire pour l'école. Si on leur enseigne la parole, tant mieux.

M. Dubois, sourd-muet, a formé des élèves par la parole. Je ne dis pas que les professeurs sourds-muets puissent enseigner la parole, mais ils rendraient des services dans les autres matières d'enseignement.

M. Magnat. — M. Théobald reconnaît qu'un sourd-parlant ne peut enseigner la parole à des sourds-muets. Cependant, il est, dit-il, des professeurs sourds qui ne reculent pas devant cette lourde tâche. M. Théobald a oublié de nous dire que ces professeurs réclament l'aide d'entendants. Dans ces conditions, on se demande quel est le bénéfice qu'offre le concours de professeurs sourds. Sans doute on pourrait utiliser les aptitudes de certains sourds-parlants. Par exemple il n'y aurait aucun inconvénient à leur confier l'enseignement de la calligraphie, de l'arithmétique, du dessin, du modelage, etc., à une condition pourtant, c'est qu'ils connaîtraient la langue comme M. Théobald, qu'ils ne feraient jamais usage des signes et qu'ils liraient couramment sur les lèvres. Malheureusement tous les sourds-muets ne ressemblent pas à M. Théobald. Pour faire d'un sourd-muet un professeur il faudrait généralement lui accorder un grand nombre d'années d'études, et encore ne parviendrait-on pas toujours à ce que ses services fussent en rapport avec les dépenses qu'aurait entraînées son éducation.

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole sur cette question ?

M. Hugentobler. — Je tiens à faire remarquer que, pour la méthode orale, le sourd-muet ne peut être professeur et que, à notre très grand regret, nous devons l'en exclure. Je

veux bien accorder quelques exceptions pour des leçons d'écriture, de dessin et de travaux manuels. Ce ne sont là que des branches secondaires que toute personne sourde ou non peut enseigner.

Au reste, le congrès de Bruxelles et celui de Milan ont déclaré formellement que les sourds-muets ne peuvent exercer les fonctions de professeur.

M. Hément. — Tous les hommes d'enseignement conviendront avec moi que le maître est un facteur très important. Il ne suffit pas d'avoir une bouche et des oreilles pour parler et pour entendre, puisqu'il y a tant de personnes qui parlent mal et qui cependant ne sont pas sourdes. Il y a des réserves à faire. Il vaut mieux de toute façon un professeur entendant pour enseigner, je ne dis pas l'articulation, mais même toutes les autres branches. La disette de professeurs est-elle si grande qu'elle nous force à recourir aux sourds-muets ? Nous ne le pensons pas. On ne saurait donc accepter les sourds-muets comme professeurs que dans des cas particuliers, lorsque, par exemple, il s'agira d'un maître qui, comme M. Théobald, n'est en réalité qu'un demi-sourd.

La parole est à M. Magnat pour la continuation de sa lecture.

M. Magnat. — **Méthode et procédés.**

Nous n'avons pas à faire choix d'une méthode. Depuis les solennelles déclarations des congrès de Paris et de Milan, c'en est fait de toute autre méthode que la méthode orale. Il nous sera permis à ce propos, et devant cette assemblée qui ne l'ignore point, que c'est grâce à nos efforts, à nos luttes et à notre persistance que le triomphe de la méthode orale a été assuré en France. Par nos conférences, nos publica-

tions, notre enseignement exposé à l'école Pereire, l'appui bienveillant des journaux et la fondation des congrès, nous sommes parvenu, non sans peine, à vaincre toutes les résistances et à provoquer l'important aveu de l'un des vétérans de la cause des sourds-muets, M. Franck qui, après trente ans de résistance et de défiance, a reconnu la supériorité de la méthode orale.

Seule, en effet, cette méthode peut rendre le sourd-muet à la société, et, par conséquent, il ne s'agit pas seulement ici d'une question de méthode, mais d'une question d'humanité. Par la méthode orale, nous nous proposons un double but : rendre la parole au muet, en faire un sourd-parlant, et nous servir de la parole pour l'instruire et l'élever. Nous n'entrerons pas dans tous les détails que comporte cette grave question ; on les trouvera dans nos diverses publications. Toutefois, nous les rappellerons ici sommairement.

Dès qu'un enfant nous arrive, notre première préoccupation est de gagner sa confiance, sa sympathie, car il est méfiant, inquiet, et même sous le coup de la nostalgie. Jusqu'alors il avait vécu oisif avec ses parents et sans aucun souci, trouvant sa nourriture prête, vivant avec une certaine indépendance, par suite de l'impuissance où les parents se trouvent de l'occuper utilement. A son arrivée il n'a en vue qu'une chose, fuir l'école qui est pour lui une cage sinon une prison. Ce n'est qu'après avoir triomphé de ses défiances que nous pouvons commencer son éducation. A ce moment, l'enfant ignore la parole,

et cependant il possède déjà des moyens de communication, une sorte de langage rudimentaire qu'il s'est créé lui-même, et que tout être humain d'ailleurs, invente à l'occasion lorsqu'il ignore la langue de ceux avec lesquels il se trouve en rapport ; nous voulons parler du langage dit des gestes naturels. C'est par ce même moyen que nous allons pouvoir communiquer avec lui, car il n'est pas admissible un seul instant qu'on puisse communiquer autrement. Ces gestes nous servent donc au début, jusqu'à ce que nous ayons donné par la parole le moyen de les remplacer. De même qu'il acquerra progressivement la parole, il abandonnera aussi progressivement les signes naturels. Il arrivera un moment où ces signes lui seront interdits et où il aura à se servir exclusivement de la parole.

D'ailleurs, son vocabulaire de signes n'est pas si développé qu'on le croit. Il est en rapport avec son développement intellectuel. Il a surtout trait aux usages de la vie : *boire, manger, dormir, jouer, promener, demander, répondre,* tel est le cadre, à peu de chose près, dans lequel sa pensée est enfermée. Son cerveau est un cerveau d'enfant très jeune, et, par suite, les gestes dont il se sert ne sauraient lui suffire lorsque son développement intellectuel sera plus avancé. De lui-même, et sans que nous le pressions trop, il fera d'autant plus aisément et volontairement l'abandon des gestes.

Qu'on nous permette une comparaison. Notre jeune élève est dans la situation d'un ouvrier qui n'aurait eu qu'un petit nombre d'outils grossiers et auquel on

fournirait des outils plus nombreux et perfectionnés. Lors même qu'on le laisserait continuer à faire usage des signes, ceux-ci seraient loin de lui suffire dès qu'il aurait reçu une certaine instruction, à moins qu'on lui enseignât de nouveaux gestes en s'inspirant de la méthode de l'abbé de l'Epée. Ce ne serait plus alors la méthode orale.

Le geste n'est donc pour nous, qu'on ne s'y trompe point, qu'un moyen de communication et un moyen essentiellement provisoire. Jamais, à aucun degré, il n'entre dans nos procédés d'enseignement.

Dès que l'enfant s'est familiarisé avec nous, avec ses nouveaux camarades, qu'il nous a donné sa confiance, nous procédons comme nous le disons aux exercices préparatoires, savoir :

1° Exercices variés de respiration ;
2° Imitation des mouvements des diverses parties de l'appareil vocal ;
3° Emission de la voix, etc.

Outillage scolaire. Musée. Bibliothèque. — Nous rappelons pour mémoire le musée et la bibliothèque qui doivent faire partie de l'outillage scolaire de toute école.

Le choix des ouvrages doit être fait de manière à provoquer chez le sourd-muet l'appétit de la lecture qui, chez lui, est loin d'être aussi développé que chez l'entendant-parlant, précisément parce que, dès le début, il ne connaît pas suffisamment sa langue.

La bibliothèque pédagogique a, ici, d'autant plus d'importance qu'il n'est pas toujours facile, pour nos

maîtres, de se procurer les ouvrages qui traitent de l'enseignement des sourds-muets.

Nous n'avons pas à revenir sur ce que nous avons précédemment dit, à propos du mobilier, sur les tableaux, cartes, livres, appareils pour les sciences, gymnase et agrès. Sauf les livres, tout ce qui concerne l'outillage scolaire doit être organisé, dans les établissements de sourds-muets, comme dans ceux des entendants-parlants.

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole ?

M. Peyron. — Je préfère réserver les quelques observations que j'aurais à présenter pour la discussion d'ensemble.

M. Hément. — Si personne ne demande la parole sur cette partie de la question, je prierai M. Magnat de passer au troisième paragraphe.

M. Magnat.— **Professeurs et Surveillants :** *Conditions de recrutement, sexe, âge, degré d'instruction, élocution.*

Le recrutement ne peut se faire, selon nous, d'une manière sérieuse que par l'école normale. Sans vouloir entrer dans tous les détails relatifs à cette question, nous dirons que le brevet de capacité de premier ordre doit être exigé pour l'entrée à l'école normale, que la durée des études y sera de deux ans au moins, que le programme comportera : l'étude des sciences physiques et naturelles, et plus particulièrement celle des organes de la voix et de l'ouïe. Il y aura en outre un cours d'hygiène et de médecine usuelle, un cours de méthodologie comprenant un historique de l'en-

seignement des sourds-muets. Tout cela indépendamment de l'enseignement général. Enfin, un cours théorique et pratique relatif à l'enseignement de la méthode orale.

Les candidats devront être âgés de 18 ans au moins à leur entrée à l'école normale.

Les femmes peuvent être admises à suivre les cours et nous paraissent convenir plus particulièrement pour la direction des classes des plus jeunes enfants.

Les candidats seront soumis :

1° A un examen médical pour constater que leur état de santé leur permet de résister aux fatigues de notre enseignement ;

2° Ils auront également à subir les épreuves d'un examen portant sur des exercices ayant pour objet de s'assurer de l'intégrité de leurs organes vocaux, de la justesse de leur voix, de la netteté de leur prononciation, de la facilité de leur élocution.

M. Hément. — Nous n'avons pas attendu les décrets qui ont paru ces jours-ci pour donner ces programmes. Dès 1876, nous avons fait subir à des instituteurs de Paris, des examens relatifs à l'enseignement des sourds-muets. Plusieurs d'entre eux ont obtenu des certificats d'aptitude aux fonctions d'instituteurs de sourds-muets. Nous sommes très heureux que l'administration veuille bien nous suivre dans cette voie. Nous aurions seulement désiré qu'elle complétât son œuvre.

M. Goguillot. — Je ne sais si quelques membres du congrès ont connaissance d'un article paru ce matin même dans l'*Echo de Paris*, et dont un passage se rapporte assez à la question traitée en ce moment. Je vous demande la permis-

sion de vous donner lecture de ce passage, et je serais heureux de connaître l'avis du congrès touchant la proposition émise dans ce journal :

« ... en attendant, dit le rédacteur, il est du devoir du gouvernement d'encourager les efforts tentés chaque jour pour rendre la parole aux muets. Il ne doit pas seulement encourager les efforts, il doit aussi prendre l'initiative des bonnes réformes. Il ne suffit pas, par exemple, de demander aux aspirants au professorat de faire preuve de capacité et d'intelligence, encore faut-il fournir à ces capacités et à ces intelligences moyen de se produire et une raison de s'exercer. Quand un élève de notre école nationale des beaux-arts a mérité le premier rang dans le concours qui couronne son stage à l'école, il lui est accordé une bourse de voyage pour aller perfectionner son goût auprès des grands chefs-d'œuvres de l'Italie. Pourquoi, dans un autre ordre de choses, le gouvernement n'accorderait-il pas une bourse de voyage, tous les ans, à celui des aspirants professeurs qui aurait passé le plus brillant examen ? Ce serait le moyen, en excitant l'émulation des candidats, de rehausser le niveau des examens ; ce serait aussi le moyen d'apporter tous les ans à notre enseignement public des éléments nouveaux de progrès recueillis dans les meilleures écoles de l'étranger, etc. »

M. Hément. — Je demande au congrès de se prononcer ; je ne crois pas, d'ailleurs, qu'il y ait opposition. Si personne ne demande la parole, je prie M. Magnat de continuer sa lecture.

OCT 13 1920

M. Magnat. — **Règlement intérieur :** *Discipline, surveillance, emploi du temps, programme, répartition des matières, promenades, sorties, congés.*

Discipline. Nous n'avons rien de particulier à dire sur ce sujet ; nos moyens disciplinaires sont ceux dont

on fait partout usage. On pourra si l'on veut, se rapporter au règlement modèle adopté par le Conseil supérieur de l'instruction publique. D'une manière générale, nous dirons que nous sommes partisan des moyens disciplinaires qui sont de nature à développer chez l'enfant le sentiment de la responsabilité et de la dignité personnelle. Dans tous les cas, les châtiments corporels sont proscrits.

Surveillance. La surveillance doit s'exercer à l'égard du sourd-muet, comme pour l'entendant-parlant. Toutefois, à aucun moment le sourd-muet ne peut être livré à lui-même. Il ne doit pas être l'objet d'une surveillance purement disciplinaire, mais de celle qu'on pourrait appeler de père de famille, lequel ne se propose pas seulement d'éviter que l'enfant commette des fautes ou fasse des sottises, mais lui vient constamment en aide pour son développement intellectuel et moral. Ainsi, il faut l'empêcher, à certains moments, de se servir des signes au lieu de parler. Il faut, à l'occasion, lui fournir l'expression qui lui manque pour rendre sa pensée. C'est même le meilleur moyen d'éviter qu'il la rende par signes et que le maître, par la négligence qu'il apportera dans ce cas, ne contribue à entretenir l'usage des signes chez l'élève et à reculer d'autant le moment où il se servira de la parole.

S'il est vrai de dire que le maître, en général, ne cesse pas ses fonctions au sortir de la classe, combien il est plus vrai de le dire du maître de sourds-muets. Il est en quelque sorte lié à l'élève, il ne l'abandonne pas un seul instant, et le profit le plus

clair de la pratique de son enseignement n'est peut-être pas celui que l'enfant retire des leçons qu'il reçoit en classe. Voilà pourquoi nous ne saurions, dans nos établissements, admettre des instituteurs qui, pendant les récréations, seraient uniquement des surveillants.

Emploi du temps, programme, répartition des matières. Les classes se composent de 6 à 15 élèves répartis en deux divisions. Chaque maître s'occupe alternativement de l'une et de l'autre, donnant l'enseignement oral à l'une pendant que l'autre fait un travail écrit qui est l'application de la leçon précédente.

Les leçons commencent, en hiver, à 9 heures du matin et se terminent à midi. L'après-midi, la classe a lieu de 2 à 5 heures. Le reste du temps est employé aux repas, aux récréations, aux études, aux travaux manuels et au repos. En été, la classe commence à 8 heures du matin et se termine à midi. Une récréation d'un quart d'heure est accordée aux élèves à 10 heures. Dans l'après-midi, la classe a lieu de 3 à 5 heures.

Nous groupons nos élèves non d'après le nombre d'années d'études, mais, de trois mois en trois mois, d'après le degré de leur instruction. Cette fréquence dans le renouvellement du classement est nécessaire à cause de la diversité d'intelligence des sourds-muets. Le même développement sera accompli en six mois par les uns, en une année par les autres. Il est donc difficile d'établir, d'une manière générale, un programme annuel des branches d'enseignement. Toutefois, nous allons indiquer approximativement le

travail annuel que l'on peut faire avec des élèves d'intelligence moyenne.

PREMIÈRE ANNÉE

Articulation.

En même temps que nos élèves apprennent à prononcer les divers éléments de notre langue, ils acquièrent les noms des objets usuels ; ils les écrivent, les lisent. En outre, ils commencent la formation de phrases élémentaires. Le sourd-muet doué d'une intelligence ordinaire apprend à lire à haute voix en six ou huit mois. Les deux derniers mois de l'année scolaire sont consacrés à des récapitulations et surtout à la formation de la phrase. Il apprend en même temps à parler et à écrire les nombres.

DEUXIÈME ANNÉE

Langue maternelle.

Dans la deuxième année d'études, l'élève apprend l'usage de chacune des parties du discours.

Sachant le nom d'un grand nombre d'objets, il doit connaître les qualités, les propriétés de ces objets et les différentes parties qui les composent. L'examen de ces qualités et de ces parties complète la connaissance des objets. D'où l'emploi de l'adjectif.

Puis vient l'étude du verbe, et lorsque l'enfant a acquis la notion de la personne par l'étude du pronom, nous poursuivons cette étude dans toutes les

modifications qu'entraîne l'emploi des pronoms personnels. Vient ensuite l'emploi de divers déterminatifs. Enfin, arrive celui de l'adverbe, de la préposition et de la conjonction.

TROISIÈME ANNÉE

Langue maternelle. — Descriptions.

En troisième année, l'élève peut lire des ouvrages écrits simplement et qui sont à la portée de son intelligence.

Il commence l'étude de sujets élémentaires de rédaction, afin d'avoir l'occasion de lier ses idées. Les entretiens qu'il a avec son maître sont de plus en plus fréquents, sur les objets de la classe, de la maison, etc., sur la division du temps, sur les métiers, la famille, etc. C'est au moyen de ces conversations que nous nommons *leçons de choses,* qu'il apprend à faire des descriptions courtes, simples, précises et sans trop de détails. S'il s'agit d'un objet, par exemple, il s'adresse lui-même les principales questions auxquelles il doit répondre pour bien traiter son sujet.

Ces différents exercices exigent l'étude des adjectifs possessifs, numéraux et indéfinis ; des pronoms personnels, possessifs, relatifs et indéfinis ; des trois principaux temps du mode indicatif.

QUATRIÈME ANNÉE

Grammaire. — Compositions.

C'est seulement dans la quatrième année que l'élève aborde l'étude de la grammaire. Il commence par la

proposition la plus simple, au moyen de laquelle il apprend ce qu'on entend par substantif ou nom, genre, nombre, article, adjectif et verbe.

La proposition complexe lui fournit l'occasion de connaître les divers déterminatifs, les pronoms, l'adverbe et la préposition, d'employer les pronoms comme compléments du verbe, de mettre en ordre les différentes parties de cette proposition.

Vient ensuite la phrase qui nécessite l'emploi des conjonctions, des pronoms relatifs et des différents modes du verbe.

En outre, l'élève continue les exercices précédents, mais plus développés : narrations, descriptions, entretiens, lettres.

CINQUIÈME ANNÉE

Formation de la phrase à deux, puis à trois propositions.

Dans la cinquième année, l'élève continue l'étude de la phrase à deux puis à trois propositions, celle des divers modes ; il commence celle des différentes sortes de verbes, des verbes irréguliers les plus usuels, et il continue à faire des descriptions, des rédactions de morceaux lus, et à s'entretenir avec son maître.

SIXIÈME ANNÉE

Proposition inverse. — Homonymes.

L'enseignement des temps des divers modes se termine en sixième année. L'élève commence l'étude de l'inversion dans la proposition, les modifications

qu'une proposition peut subir aux divers points de vue du nombre, du genre, de la personne, du temps, etc. En même temps l'élève apprend à connaître les homonymes et il a, avec son maître, des conversations sur les sciences physiques et naturelles, sur les industries, etc.

SEPTIÈME ANNÉE

Syntaxe.

En septième année, l'élève apprend la syntaxe du nom, de l'article, de l'adjectif et du pronom. Il continue les exercices de style, les conversations sur les sciences physiques et naturelles, les industries et l'étude des homonymes.

HUITIÈME ANNÉE

Syntaxe.

Pendant la huitième année, l'étude de la grammaire comprend : la syntaxe du verbe, du participe présent et de l'adjectif verbal, du participe passé, de l'adverbe, de la préposition, de la conjonction et de l'interjection. L'élève fait avec son maître des lectures sur les sciences naturelles et physiques, sur les phénomènes chimiques, et il continue les exercices de style.

ARITHMÉTIQUE

DEUXIÈME ANNÉE

Addition et soustraction.

Ainsi que nous l'avons dit plus haut, l'élève a appris à compter et à écrire les nombres dans les deux derniers mois de la première année scolaire.

En deuxième année, l'enseignement de l'arithmétique consiste en exercices de calcul mental; en outre, l'élève, en cherchant la solution de problèmes élémentaires, apprend l'addition et la soustraction.

TROISIÈME ANNÉE

Multiplication et division.

L'élève continue les exercices de calcul mental, et, en trouvant la solution de problèmes élémentaires, il est exercé à la multiplication et à la division.

QUATRIÈME ANNÉE

Fractions décimales et système métrique.

Pendant la quatrième année d'études, l'élève est exercé à trouver la solution de problèmes sur les quatre opérations combinées; il commence l'étude des fractions décimales et simultanément celle du système métrique, et fait des problèmes sur les quatre opérations comprenant des nombres décimaux.

CINQUIÈME ANNÉE

Fractions ordinaires. — Règle d'intérêt. — Règle de trois.

En continuant pendant le temps nécessaire à faire des exercices sur les nombres décimaux et le système métrique, l'élève étudie les fractions ordinaires, et commence les applications de l'arithmétique aux questions d'intérêt, d'escompte, etc., qu'on lui apprend à résoudre par le procédé dit *réduction à l'unité*.

SIXIÈME ANNÉE

Règle d'escompte et règle de société.

Dans la sixième année, l'élève apprend à trouver la solution de problèmes sur les rentes, les partages proportionnels, suivis d'une récapitulation générale sur ces questions.

SEPTIÈME ANNÉE

En septième année, l'élève continue les exercices empruntés à des questions usuelles, telles que les rentes sur l'Etat, les actions et les obligations industrielles, les caisses d'épargne, etc., des problèmes sur les mélanges et les alliages.

HUITIÈME ANNÉE

Récapitulation. — Comptabilité.

Une révision générale des travaux précédents est nécessaire. En outre, l'élève apprend la comptabilité, l'usage du brouillard, du journal et du grand livre.

ÉCRITURE

Nous faisons un cours de calligraphie aux élèves des cinq premières années d'études, en diminuant d'année en année le nombre des leçons qu'exige cette branche de l'enseignement.

HISTOIRE DE FRANCE

La Gaule et les Gaulois. — Les rois de la première race.

C'est seulement à la quatrième année que l'élève peut commencer l'étude de l'histoire de France et celle de la géographie.

En histoire, le maître présente les évènements les plus saillants de l'histoire, sous forme de récits, sans entrer dans trop de détails. Il suit dans ces récits l'ordre chronologique.

La première année d'histoire comprend : La Gaule et les Gaulois. L'établissement des Romains et de différents peuples dans la Gaule, et les principaux rois de la première race.

DEUXIÈME ANNÉE

Empire carlovingien.

Pendant la deuxième année d'histoire, l'élève voit l'empire carlovingien et sa décadence. De 752 à 814 et de 814 à 987.

TROISIÈME ANNÉE

La troisième année d'histoire comprend : Les Capétiens et avec eux la chevalerie (de 987 à 1108). La royauté féodale, les communes (de 1108 à 1236). Le Tiers-État, les légistes, les Etats-Généraux (de 1236 à 1314). La réaction féodale.

QUATRIÈME ANNÉE

En quatrième année, l'élève voit l'histoire des Valois jusqu'aux guerres d'Italie, de 1320 à 1494, pendant lesquelles a eu lieu la guerre de cent ans, la ruine de la féodalité et l'unité de la France; puis l'histoire des Valois et des Bourbons, allant de 1494 à 1598, et comprenant les guerres d'Italie, l'équilibre européen et les guerres de religion.

CINQUIÈME ANNÉE

L'élève est arrivé au terme de ses études. Pendant cette dernière année, il apprend l'histoire des Bourbons, depuis 1598 jusqu'à 1789, celles de la révolution de 1789, de l'assemblée constituante et de la législative, de la convention, du consulat, de l'empire, de la restauration et de Louis-Philippe. Enfin, il acquerra des notions d'histoire générale.

GÉOGRAPHIE

Dans l'enseignement oral de la géographie, le maître trouve un moyen de plus pour donner à l'élève

une connaissance plus complète de la langue. En effet, dans tout le cours d'études, chaque branche d'enseignement, l'histoire aussi bien que l'arithmétique, la géographie aussi bien que la grammaire, tout lui vient en aide pour apprendre au sourd-muet à bien parler.

PREMIÈRE ANNÉE (*4me année d'études*).

LA TERRE ET L'EAU

Notions géographiques.

Dans la première année de géographie, l'élève acquiert des notions générales et élémentaires de cosmographie comme préparation à l'étude de la géographie. Puis vient l'étude de la terre : sa forme, la configuration et l'étendue des continents; l'océan, les accidents des terrains, les fleuves, les lacs, les montagnes, etc.

DEUXIÈME ANNÉE

En deuxième année, l'élève apprend la géographie de la ville qu'il habite pendant ses études. De la commune il passe au canton, puis, successivement, du canton à l'arrondissement et au département. Ensuite il étudie la géographie physique de la France.

TROISIÈME ANNÉE

Géographie physique et industrielle de la France.

L'élève étudie les anciennes provinces de la France, leur division en départements, les chefs-lieux des

départements, les pricipales villes manufacturières, les voies de communications, etc.

QUATRIÈME ANNÉE

En quatrième année, l'élève commence l'étude de l'Europe, comprenant l'Europe physique, politique, industrielle, commerciale et administrative. Ses productions, son climat et ses villes remarquables, etc.

CINQUIÈME ANNÉE

Dans sa dernière année de géographie, l'élève aborde l'étude des autres parties du monde, et en particulier celle des Etats qui, au point de vue commercial et industriel, nous offrent de grandes ressources, tels que les Etats-Unis, les colonies européennes, etc.

DESSIN

L'élève n'apprend pas le dessin proprement dit avant sa quatrième année d'études. Toutefois, dès sa première année scolaire, il est exercé à des combinaisons de lignes au moyen de bâtonnets, de lattes, de papiers pliés et tressés qu'il représente ensuite sur son ardoise. En outre, il copie des dessins faciles tracés au tableau par le maître.

L'enseignement du dessin est confié à un maître spécial.

PREMIÈRE ANNÉE (*4me année d'études*).

Le dessin linéaire fait à main levée et sans instrument. L'enfant dessine la forme des objets les plus usuels et les plus simples.

DEUXIÈME ANNÉE

A partir de la deuxième année, l'élève aborde le dessin d'après la bosse (ornements et figures).

TROISIÈME ANNÉE

Dès la troisième année, l'enseignement du dessin comprend le dessin géométrique (dessin d'architecture, de machines, lavis, épures de géométrie descriptive, théorie des ombres, de la perspective, etc.).

QUATRIÈME ANNÉE

Aux exercices de l'année précédente s'ajoute un cours spécial de modelage. Ce cours est fait par un maître spécial pourvu du certificat d'aptitude.

Principes d'algèbre. Notions élémentaires de géométrie dans l'espace et ses applications. Notions de physique, de chimie, d'histoire naturelle et de géologie.

SEPTIÈME ET HUITIÈME ANNÉE

Algèbre — Physique — Chimie — Géologie.

C'est à partir de la septième année d'études que l'élève peut aborder sérieusement et utilement l'étude des principes d'algèbre, des éléments de géométrie et des éléments de sciences physiques et naturelles et leurs applications à l'agriculture, aux arts industriels et à l'hygiène.

Ces cours, destinés aux élèves qui sont dans leurs deux dernières années d'études, sont confiés à des professeurs spéciaux.

TRAVAIL MANUEL (GARÇONS)

C'est seulement à la sixième année d'études que

l'élève commence à travailler dans les ateliers de l'institution. On pourrait même ne l'y admettre que vers la *septième* année ; l'âge de l'enfant et la nécessité d'assurer avant tout son instruction générale étant un obstacle sérieux à ce qu'il participe trop tôt aux travaux des ateliers.

Les travaux manuels sont dirigés par des ouvriers présentant des garanties de moralité et de compétence dans leur métier. Ces travaux se font en dehors des heures de classe afin de ne point nuire aux autres études, par exemple, de 7 à 8 heures et demie du matin, et de 5 à 6 heures et demie du soir.

Chaque élève-apprenti prend part à ces travaux au moins une fois par jour.

TRAVAIL MANUEL (FILLES)

Dans les établissements de sourdes-muettes, la couture fait partie du programme de l'enseignement dans toutes les classes.

Quatre heures au moins par semaine doivent être consacrées à l'enseignement proprement dit de la couture.

Vers la sixième année d'études, un cours de coupe et de confection de vêtements s'ajoute à la couture proprement dite.

Cet enseignement n'a aucune prétention à remplacer l'apprentissage. Il n'a pas pour objet de faire des spécialistes couturières ou confectionneuses, mais simplement de mettre l'enfant en mesure de confectionner elle-même ses vêtements et ceux de sa famille, et, par son caractère général, de la préparer à l'apprentissage de toutes les professions dont la couture est la base.

Outre l'enseignement général technique et pratique, les filles doivent trouver dans nos établissements toutes les connaissances nécessaires aux femmes pour tenir un ménage avec ordre et économie. Aussi, à partir de treize ans, elles reçoivent un cours d'instruction ménagère. Toutes les élèves y prennent part, quelle que soit la profession à laquelle elles se destinent. Ce cours comprend : *les soins du ménage, la cuisine, le blanchissage et le repassage.* Ces exercices sont complétés par un cours d'hygiène.

Les élèves participent à ce cours à tour de rôle, en étant associées par série, pendant une semaine, à tous les travaux relatifs au ménage.

Pendant la dernière année d'études, on enseigne aux élèves les premières notions de droit usuel et de droit commercial. Ce cours est donné par un professeur spécial.

Emploi du temps. L'emploi du temps est conçu, pour nos élèves, de manière qu'il n'en résulte pas de fatigue excessive provenant de deux exercices sérieux, attachants, consécutifs. Nous faisons suivre une leçon sur une matière difficile ou délicate d'une autre qui n'exige pas une grande contention d'esprit. Evidemment, la distribution des matières d'enseignement est loin d'être indifférente. Il faut apporter dans les leçons l'enchaînement indispensable sans lequel on ne saurait espérer de résultats sérieux.

L'horaire de nos leçons comprend huit cours que l'on peut diviser en autant de classes que l'exige le nombre d'élèves. Nous donnons ci-après les horaires des leçons des cinq premières années d'études.

OUVRAGES { Citolégie.
Album de gravures.
Tableau de gravures.

Horaire des leçons données les sons, les articulat

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi
8 à 9	Ire Div. Articulation IIe » Ecriture	Ire Div. Articulation IIe » Ecriture	Ire Div. Articulatio IIe » Ecriture
9 à 10	Ire Div. Tabl. de grav. IIe » Articulation.	Ire Div. Tabl. de grav. IIe » Articulation	Ire Div. Tabl. de gr IIe » Articulatio
10 à 10 1/4	Récréation	Récréation	Récréation
10 1/4 à 11	Ire Div. Dictée et corr. IIe » Tabl. de grav.	Ire Div. Dictée et corr. IIe » Tabl. de grav.	Ire Div. Dictée et c IIe » Tabl. de g
11 à 12	Ire Div. Ecriture IIe » Dictée et corr.	Ire Div. Ecriture IIe » Dictée et corr.	Ire » Ecriture IIe » Dictée et c
Midi à 3 h.	Repas. Récréation Travaux manuels.	Repas. Récréation Travaux manuels.	Repas. Récréatio Travaux manuels
3 à 4	Ire Div. Lecture IIe » Récapitulation	Ire Div. Lecture. IIe » Récapitulation	Ire Div. Lecture IIe » Récapitula
4 à 5	Ire Div. Récapitulation IIe » Lecture	Ire Div. Récapitulation IIe » Lecture	Ire Div. Récapitula IIe » Lecture

qui apprennent à prononcer
llabes et les mots.

Jeudi	Vendredi	Samedi
Div. Articulation » Ecriture	Ire Div. Articulation IIe » Ecriture	Récapitulation des travaux de la semaine. Examens.
Div. Tabl. de grav. » Articulation	Ire Div. Tabl. de grav. IIe » Articulation	
Récréation	Récréation	
Div. Dictée et corr. » Tabl. de grav.	Ire Div. Dictée et corr. IIe » Tabl. de grav.	
Div. Ecriture » Dictée et corr.	Ire Div. Ecriture IIe » Dictée et corr.	
Promenade	Repas. Récréation Travaux manuels.	Soins hygiéniques.
	Ire Div. Lecture IIe » Récapitulation	
	Ire Div. Récapitulation IIe » Lecture	

OUVRAGES { Album de gravures. / 1er livre de lect. pr la format. de la phrase.

Horaire des leçons données aux élèves qui, ayan
la formation de la p

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi
8 à 9	Leçon orale. Ire Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes. IIme Div. Récapitulation de mots.	Leçon orale. Ire Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes. IIme Div. Récapitulation de mots.	Leçon orale. Ire Div. Arithm. C mental. Problèn IIme Div. Récapitul de mots.
9 à 10	Ire Div. Récap. de mots. Leçon orale. IIme Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes.	Ire Div. Récap. de mots. Leçon orale. IIme Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes.	Ire Div. Récap. de r Leçon orale. IIme Div. Arithm. C mental. Problèm
10 à 10 1/4	Récréation.	Récréation.	Récréation.
10 1/4 à 11	Leçon orale. Ire Div. Etude de mots. Format. de phrases. IIme Div. Ecriture.	Leçon orale. Ire Div. Etude de mots. Format. de phrases. IIme Div. Ecriture.	Leçon orale. Ire Div. Etude de r Format. de la ph IIme Div. Ecriture.
11 à 12	Leçon écrite. Ire Div. Mise en applic. de la leçon précéd. Leçon orale. IIme Div. Etude de mots. Form. de la phrase.	Leçon écrite. Ire Div. Mise en applic. de la leçon précéd. Leçon orale. IIme Div. Etude de mots. Format. de la phrase.	Leçon écrite. Ire Div. Mise en ap de la leçon pré Leçon orale. IIme Div. Etude de r Format. de la ph
12 à 3	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréatio Travaux manuel
3 à 4	Ire Div. Correct. Lect. Leçon écrite. IIme Div. Mise en applic. de la leçon précéd.	Ire Div. Correct. Lect. Leçon écrite. IIme Div. Mise en applic. de la leçon précéd.	Ire Div. Correct. L Leçon écrite. IIme Div. Mise en ap de la leçon pré
4 à 5	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Corrections. Lecture.	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Corrections. Lecture.	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Correction Lecture.

Ces deux divisions sont formées d'élèves de force à peu près égale, aussi reçoivent
l'instituteur de donner un enseignement m

iculation proprement dite, commencent l'étude de
elle de l'arithmétique.

Jeudi	Vendredi	Samedi
Leçon orale. Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes. ª Div. Récapitulation de mots.	Leçon orale. Ire Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes. IIme Div. Récapitulation de mots.	Récapitulation des travaux de la semaine.
Div. Récap. de mots. Leçon orale. e Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes.	Ire Div. Récap. de mots. Leçon orale. IIme Div. Arithm. Calcul mental. Problèmes.	
Récréation.	Récréation.	
Leçon orale Div. Étude de mots. Format. de phrases. e Div. Ecriture.	Leçon orale. Ire Div. Étude de mots. Format. de phrases. IIme Div. Ecriture.	
Leçon écrite. Div. Mise en applic. de la leçon précéd. Leçon orale. e Div. Etude de mots. Format. de la phrase.	Leçon écrite. Ire Div. Mise en applic. de la leçon précéd. Leçon orale. IIme Div. Etude de mots. Format. de la phrase.	
Repas. Travaux manuels.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	
Promenade.	Ire Div. Correct. Lect. Leçon écrite. IIme Div. Mise en applic. de la leçon précéd.	Soins hygiéniques.
	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Corrections. Lecture.	

ême enseignement. Cette division d'un certain nombre d'élèves en deux classes permet à
roprié à l'intelligence de ses élèves.

OUVRAGES { 1er livre de lecture. Leçons de choses. Connaiss. usuelles. Livres de lecture.

Horaire des leçons données à des élèves avec lesquels du discours, et leur apprend la descrip

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi
8 à 9	Ire Div. Arithmétique. Problème. Leçon orale. IIme Div. Etude de mots, leur emploi.	Ire Div. Arithmétique. Problème. IIme Div. Lecture.	Ire Div. Arithméti Problème. Leçon orale. IIme Div. Etude de m leur emploi.
9 à 10	Leçon orale. Ire Div. Etude de mots, leur emploi. IIme Div. Arithmétique. Problème.	Ire Div. Lecture. IIme Div. Arithmétique. Problème.	Leçon orale. Ire Div. Etude de m leur emploi. IIme Div. Arithméti Problème.
10 à 10 1/4	Récréation.	Récréation.	Récréation.
10 1/4 a 11	Leçon orale. Ire Div. Conversation. Description. IIme Div. Ecriture.	Leçon orale. Ire Div. Etude de mots, leur emploi. IIme Div. Récapitulation.	Leçon orale. Ire Div. Convers. D IIme Div. Ecriture. capitulation.
11 à 12	Ire Div. Rédaction du sujet étudié. Leçon orale. IIme Div. Conversation. Description.	Ire Div. Applicat. de la leçon précédente et récapitulation. IIme Div. Etude de mots, leur emploi.	Ire Div. Rédaction sujet étudié. Leçon orale. IIme Div. Conversa Description.
12 à 3	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréatio Travaux manuel
3 à 4	Ire Div. Correction de la rédaction. IIme Div. Rédaction du sujet étudié.	Ire Div. Conj. de verbes. IIme Div. Applicat. de la leçon précédente et récapitulation.	Ire Div. Correction la rédaction. IIme Div. Rédaction
4 à 5	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Correction de la rédaction.	Ire Div. Ecriture. Leçon orale. IIme Div. Conj. de verbes.	Ire Div. Ecrit. Réc IIme Div. Correctio la rédaction.

ire continue l'étude de la phrase, l'emploi des dix parties
rte et simple des objets usuels, etc.

Jeudi	Vendredi	Samedi
e Div. Arithmétique. Problème. ne Div. Lecture.	Ire Div. Arithmétique. Problème. Leçon orale. IIme Div. Étude de mots, leur emploi.	Récapitulation par examens des travaux de la semaine.
re Div. Lecture. me Div. Arithmétique. Problème.	Leçon orale. Ire Div. Étude de mots, leur emploi. IIme Div. Arithmétique. Problème.	
Récréation.	Récréation.	
Leçon orale. re Div. Étude de mots, leur emploi. me Div. Récapitulation.	Leçon orale. Ire Div. Conversation. Description. IIme Div. Écriture.	
re Div. Récapitulation. me Div. Etude de mots, leur emploi.	Ire Div. Rédaction du sujet étudié. Leçon orale. IIme Div. Conversation. Description.	
Repas.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	
Promenade.	Ire Div. Correction de la rédaction. IIme Div. Rédaction du sujet étudié.	Soins hygiéniques.
	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Correction de la rédaction.	

OUVRAGES { Les nombres décim. et syst. métr. / Histoire de France. / La terre et l'eau. / Les connaissances usuelles. / La grammaire à l'usage des S.-M. / Livres de lecture.

Horaire des leçons données aux élè

Aux travaux des années précédentes de plus en

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi
8 à 9	Ire Div. Etude d'un sujet. IIme Div. Récapitulation.	Ire Div. Nombres déc. et syst. métrique. IIme Div. Récapitulation.	Ire Div. Etude d'un jet. IIme Div. Récapitulati
9 à 10	Ire Div. Etude du sujet étudié. IIme Div. Etude d'un suj.	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Nombres déc. et syst. métrique.	Ire Div. Rédact. du jet étudié. IIme Div. Etude d'un jet.
10 à 10 1/4	Récréation.	Récréation.	Récréation.
10 1/4 à 11	Ire Div. Correct. de la rédaction. IIme Div. Rédact. du sujet étudié.	Ire Div. / IIme Div. } Etude de la prop. simple et de la prop. compl.	Ire Div. Correct. d rédaction. IIme Div. Rédaction sujet étudié.
11 à 12	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Correct. de la rédaction.	Ire Div. / IIme Div. } Exercice d'invention. Correction.	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Correct. d rédaction.
12 à 3	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréation Travaux manuels
3 à 4	Ire Div. Hist. de France. IIme Div. Dessin (maître spécial).	Ire Div. Géographie. IIme Div. Ecriture.	Ire Div. Hist. de Fra IIme Div. Ecriture.
5 à 6	Ire Div. Dessin. IIme Div. Hist. de France.	Ire Div. Récapitulation. IIme Div. Géographie.	Ire Div. Récapitulat IIme Div. Hist. de Fra

Toute récapitulation se fait à voix haute et sert de leçon de lecture.

quatrième année d'études.

ppés, s'ajoute l'étude de l'histoire, de la géographie et du dessin.

Jeudi	Vendredi	Samedi
Div. Nombres déc. et syst. métrique. Div. Récapitulation.	Ire Div. Etude d'un sujet. IIme Div. Récapitulation.	Examens sur les travaux de la semaine.
Div. Ecriture. Div. Nombres déc. et syst. métrique.	Ire Div. Rédact. d'un sujet étudié. IIme Div. Etude d'un sujet.	
Récréation.	Récréation.	
Div. Etude de la prop. simple Div. et de la prop. compl.	Ire Div. Correct. de la rédaction. IIme Div. Rédact. du sujet étudié.	
Div. Exercices d'invention. Div. Correction.	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Correct. de la rédaction.	
Travaux manuels.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Soins hygiéniques.
Repas, puis promenade.	Ire Div. Géographie. IIme Div. Ecriture.	
	Ire Div. Récapitulation. IIme Div. Géographie.	

OUVRAGES { Gram. à l'usage des sourds-muets.
Les fractions ord., règles de trois et d'intérêt.
Histoire de France.
Géographie de la France.
Les connaissances usuelles.
Livres de lecture.

ÉLÈVES DE LA CINQUI

Heures	Lundi	Mardi	Mercredi
8 à 9	Ire Div. Arithmétique. IIme Div. Récap. (hist.)	Ire Div. Grammaire. IIme Div. Récap. (géogr.)	Ire Div. Arithmét IIme Div. Récap. (hi
9 à 10	Ire Div. Récap. (hist.) IIme Div. Arithmétique.	Ire Div. Exerc. gramm. IIme Div. Grammaire.	Ire Div. Récap. (hi IIme Div. Arithmét
10 à 10 1/4	Récréation.	Récréation.	Récréation.
10 1/4 à 11	Ire Div. / IIme Div. } Etude d'un sujet	Ire Div. Correction. IIme Div. Exerc. gramm.	Ire Div. / IIme Div. } Etude d'un suj
11 à 12	Ire Div. / IIme Div. } Réd. du sujet étud. Correct.	Ire Div. Récap. (géogr.) IIme Div. Correction.	Ire Div. / IIme Div. } Réd. du s étud. Cor
12 à 3	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Repas. Récréatio Travaux manue
3 à 4	Ire Div. Géographie. IIme Div. Ecriture.	Ire Div. Histoire. IIme Div. Dessin.	Ire Div. Géograph IIme Div. Ecriture.
4 à 5	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Géographie.	Ire Div. Dessin. IIme Div. Histoire.	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Géographi

NNÉE D'ÉTUDES

Jeudi	Vendredi	Samedi
Div. Grammaire. Div. Récap. (géogr.)	Ire Div. Arithmétique. IIme Div. Ecriture.	Examens sur les travaux de la semaine.
Div. Exerc. gramm. Div. Grammaire.	Ire Div. Ecriture. IIme Div. Arithmétique.	
Récréation.	Récréation.	
Div. Correction. Div. Exerc. gramm.	Ire Div. / IIme Div. \ Etude d'un sujet.	
Div. Récap. (géogr.) Div. Correction.	Ire Div. / IIme Div. \ Réd. du sujet étud. Correct.	
Repas. Travaux manuels.	Repas. Récréation. Travaux manuels.	Soins hygiéniques.
Promenade.	Ire Div. Histoire. IIme Div. Récap. (gram.)	
	Ire Div. Récap. (gram.) IIme Div. Histoire.	

M. Maillé, *inspecteur*. — Vous n'avez pas dit à quel âge l'enfant est admis à l'école.

M. Magnat. — Nous recevons les enfants comme élèves internes à partir de six ans.

M. Hément. — La lecture du travail de M. Magnat étant terminée, la parole est à M. Malin.

M. Malin. — Je demande quel est le procédé employé par M. Magnat dans l'enseignement de l'histoire aux sourds-muets. Il place cet enseignement à la quatrième année d'études. Emploie-t-il les ouvrages qui font partie de l'enseignement primaire? Dans ce cas, l'élève sourd-muet ne saurait en comprendre le texte.

M. Magnat. — Je suis de l'avis de M. Malin; aussi n'est-ce point avec des ouvrages publiés à l'usage des entendants-parlants que j'enseigne l'histoire. A la quatrième année d'études, l'histoire est mise à la portée de l'intelligence des élèves en n'employant que des expressions qu'ils puissent comprendre. J'ajoute que si à la quatrième année d'études je me sers d'expressions plutôt enfantines, il n'en est pas de même à la sixième année. Peu à peu nous familiarisons les élèves avec des expressions nouvelles ou consacrées dans l'enseignement de l'histoire, jusqu'au moment où leur vocabulaire, suffisamment nourri, permet l'usage des ouvrages employés dans les écoles primaires.

M. Malin peut se convaincre que pour donner cet enseignement de la manière indiquée, il nous faut une histoire écrite

pour les sourds-muets. Cette histoire, nous l'avons entre les mains; nous l'avons écrite nous-même.

M. Malin. — Faites-vous usage de gravures pour enseigner l'histoire?

M. Magnat. — Oui, mais je ne m'en sers pas souvent.

M. Hément. — L'enfant ne les comprendrait pas.

M. Magnat. — Messieurs, je tiens à vous dire que pour nous l'histoire n'est en réalité qu'un moyen de plus pour enseigner la langue aux sourds-muets. L'histoire est ici l'accessoire qui intéresse et attire l'enfant. Le sourd-muet, comme l'entendant-parlant, ne saurait réellement connaître sa langue s'il n'a pas étudié les différentes branches de l'enseignement primaire, chacune de ces branches exigeant en quelque sorte un vocabulaire qui lui est propre.

M. Hément. — Outre les images, il y a dans l'histoire des leçons orales à donner. Dans l'enseignement de la géographie vous ne pouvez pas montrer à l'enfant un dessin représentant une montagne, sans lui donner le mot qui la représente. On ne doit pas perdre de vue que le vocabulaire de l'enfant doit augmenter constamment. Chaque leçon contribue à l'extension de ce vocabulaire.

Je ne sais si à l'étranger se trouvent des livres classiques destinés spécialement aux sourds-muets. Ces livres n'existent pas chez nous; les maîtres en font à leur usage.

M. Hugentobler. — Nous n'avons pas encore, en langue française, de livres classiques spéciaux pour l'enseignement de l'histoire. M. Malin désire connaître notre manière de l'enseigner. Je vais le satisfaire.

Les premières notions de l'histoire nationale trouvent leur application dans le courant de la quatrième année scolaire. Nous débutons par la présentation de gravures reproduisant des faits historiques, en faisant connaître aux enfants le lieu

de l'évènement ainsi que les noms des principaux personnages y ayant pris part. Nous formons de la sorte un petit vocabulaire historique et géographique, pouvant servir de base à l'enseignement plus développé de l'année suivante.

Ainsi préparés, nos élèves peuvent se servir utilement, à la main du maître, des leçons préparatoires de l'histoire de France à l'usage des commençants, par M. Ernest Lavisse.

Je fais remarquer à M. Hément que les Allemands sont beaucoup plus avancés que nous comme outillage scolaire. Ils possèdent des manuels spéciaux en grand nombre et fort bien compris pour la plupart des branches de l'enseignement ; des manuels renfermant sous la forme la plus simple les principales notions d'arithmétique, de géométrie, de géographie, d'histoire, de physique et d'histoire naturelle.

M. Metzger. — Ont-ils ce qu'on appelle des livres de lecture proprement dits?

M. Hugentobler. — Le livre de lecture proprement dit leur manque encore si nous ne voulons considérer comme tel les dernières publications de MM. Watter, Rœssler et Weissveiler. L'Ancien et le Nouveau Testament, mis à portée des enfants, y suppléent dans beaucoup d'écoles et il faut reconnaître que ces manuels sont faits avec beaucoup de soins.

M. Hément. — Réservons cette question. Nous aurons à y revenir à propos de la quatrième question de notre programme. Nous voulions seulement savoir ce qui a été fait à l'étranger.

M. Malin. — La question de l'histoire a été de tout temps la plus difficile à résoudre. Ces Messieurs peuvent-ils affirmer que l'histoire peut facilement être enseignée aux sourds-muets?

M. Magnat. — Dans l'enseignement de l'histoire, je n'ai jamais rencontré plus de difficultés avec les sourds-muets qu'avec les entendants-parlants. Il est certain que l'histoire présente un grand intérêt aux sourds-muets.

M. Malin. — Même dans la quatrième année d'études ?

M. Magnat. — Certainement, si l'on sait se tenir à la portée de leur intelligence.

M. Hugentobler. — Si j'ai bien compris, M. Malin nous demande si nous pouvons enseigner l'histoire de façon que nos enfants, en parlant d'un évènement, puissent en comprendre les causes et en tirer les conséquences? A cette question, je réponds que peu de nos élèves arrivent à cette maturité intellectuelle qui nous permet de pénétrer l'esprit philosophique de l'histoire et que le plus grand nombre d'entre eux se contenteront assurément à la connaître sous la forme de simples récits.

M. Hément. — M. Hugentobler, êtes-vous bien sûr qu'ils possèdent l'histoire en la leur enseignant comme vous le faites? Moi, je suis absolument de l'avis de M. Magnat. Puisqu'on enseigne l'histoire aux entendants-parlants, elle peut bien être enseignée aux sourds-muets.

M. Peyron. — M. Magnat a indiqué la durée des heures de travail des élèves. Je lui serai reconnaissant de nous dire la durée de service du maître. Je ne parle pas de ce qui se passe à l'école Pereire. Que doit-on demander de travail aux maîtres pour qu'ils puissent garder une activité suffisante ?

M. Magnat. — L'instituteur de sourds-muets, comme celui des entendants-parlants, peut donner six heures de leçons par jour. Selon moi, ce n'est pas trop exiger des maîtres ; j'ajoute que ce nombre d'heures de travail est absolument nécessaire pour obtenir des résultats sérieux en rapport avec les dépenses que l'Etat ou les départements votent chaque année en faveur de nos établissements.

Outre les heures de classe, il est à désirer qu'à tour de rôle les maîtres assistent au lever des enfants afin de s'assurer que la toilette se fait convenablement, fassent la surveillance

pendant les récréations, dirigent les travaux des élèves aux études, et qu'ils soient présents au coucher.

M. Capilléry. — M. Magnat a justement répondu à la question que je voulais lui poser. Je n'ai pu assister à la séance d'hier et je le regrette. N'ayant entendu que la fin du rapport, je me demandais de quoi il pouvait bien être question. Je comprends maintenant qu'il s'agit de ce qui devrait se faire. M. Magnat est trop modeste, j'en suis sûr, pour laisser entendre que l'école Pereire est tellement perfectionnée qu'elle n'a aucun progrès à réaliser pour devenir une école modèle, celle qu'il faut organiser.

M. Hément. — La vérité est que M. Magnat a réalisé à l'école Pereire tout ce qu'il était permis d'en attendre dans les conditions où il se trouvait. Mais, il ne dépend pas de lui qu'elle ne puisse devenir une école modèle. J'ajoute que dans son mémoire, M. Magnat n'a pas fait allusion une seule fois à l'école Pereire.

M. Capilléry. — L'explication m'arrive, mais non point telle que je l'eusse désirée. M. Magnat nous déclare que nos élèves ne doivent faire entre eux aucun signe. Ce qu'il m'importe de connaître, ce sont les moyens auxquels il a recours pour atteindre ce résultat. Nous demeurons très convaincus que l'usage des signes est absolument funeste au succès de notre méthode. Hélas ! c'est ici, si je ne me trompe, que de la coupe aux lèvres ou si l'on veut, du principe à l'application, il y a loin.

M. Hément. — Nous ne sommes pas dans la question. Nous discutons sur la première question du programme. Il s'agit de la création d'un établissement de sourds-muets. Si M. Capilléry veut formuler une proposition, je la soumettrai au congrès et elle pourra être étudiée.

M. Capillery. — M. Magnat demande qu'on enseigne l'algèbre aux sourds-muets. Je crois que pour un ou deux élèves l'algèbre ne peut avoir sa place dans nos institutions. Au reste, cet enseignement n'est pas utile à nos élèves ; il est certain même qu'il n'est pas à la portée de leur intelligence.

M. Hément. — Il y a algèbre et algèbre : l'algèbre qu'on enseigne au collège de France et l'algèbre qu'on enseigne à l'école primaire. Il ne faut pas se payer de mots. L'algèbre des écoles primaires est bornée à la pratique du calcul algébrique élémentaire. C'est une sorte d'outil commode pour la résolution de certaines questions. Tout enfant d'école primaire manie assez facilement les caractères algébriques pour pouvoir résoudre tous les problèmes élémentaires.

M. Maillé, inspecteur. — Cette algèbre est assurément beaucoup plus facile que l'arithmétique.

M. Dupont. — Je crois devoir protester contre les six heures de travail dont parle M. Magnat. C'est beaucoup demander aux maîtres, surtout à ceux qui sont chargés de la première année. J'avoue pour ma part (et je me crois une robuste constitution) que si l'on me demandait de me livrer tous les jours, pendant six heures, aux exercices laborieux qu'exige l'enseignement de l'articulation, avec la meilleure volonté du monde, je devrais y renoncer. Un pareil effort dépasse les limites des forces humaines.

M. Magnat. — Dans ma carrière déjà longue d'instituteur, je ne me suis jamais aperçu que six heures de travail excédassent les forces d'un maître. Au reste, qui est-ce qui, en France, se plaint de donner six heures de leçons par jour? Dans toutes les institutions, on a six heures de classe, comme dans les écoles primaires. Or, si ce nombre d'heures de travail est nécessaire pour que l'entendant-parlant acquière les connaissances qui lui seront indispensables, à plus forte raison devons-nous l'accorder au sourd-muet. Je n'ai jamais entendu

un seul instituteur de sourds-muets se plaindre du trop de temps qu'il donne à ses élèves. Il est vrai qu'en dehors de ses heures de classe à l'établissement, il ne donne pas de leçons particulières en ville, ou ne fait pas de cours supplémentaire à l'école.

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole ?

M. Maillé. — A un moment donné, M. Magnat a dit qu'il enseignait la géographie d'une façon reconnue bonne en commençant par la commune, le canton, l'arrondissement et le département. Je demande, Messieurs, s'il ne serait pas possible de procéder pour l'histoire en commençant par les temps actuels et de suivre en cela la méthode anglaise. Je crois la méthode excellente. Je désirerais que M. le président posât cette question au congrès.

M. Peyron. — A l'Institution nationale, il a été donné aux instituteurs des instructions tendant à les faire suivre, quant à l'histoire, la méthode anglaise.

M. Hément. — Ce n'est pas l'idéal de commencer l'histoire par la fin, pour cette raison très simple qu'il faut toujours remonter de l'effet à la cause ; mais je me rallie à ce mode pour le cas qui nous occupe, nos sourds-muets ne peuvent, en effet, faire un cours complet, comprenant l'histoire ancienne, l'histoire moderne et l'histoire contemporaine.

M. Peyron.— Nos enfants ne peuvent, en effet, faire un cours complet comprenant l'histoire ancienne, l'histoire moderne et l'histoire contemporaine. Dans la communication de M. Magnat, une très grande part est faite à la pédagogie et à ce que je pourrais appeler la tenue intérieure de l'école. Je vous demande de réserver pour une discussion ultérieure les observations que je pourrais avoir à présenter sur les programmes de M. Magnat qui me paraissent beaucoup trop étendus. Je reviens à la question de l'école modèle.

Nous n'en avons pas en France. L'école Pereire ne peut pas

se déclarer école modèle. Quant à l'Institution nationale, je sais ce qui lui manque encore pour le devenir.

En parlant d'école modèle, M. Magnat ne nous a pas dit si sa maison est maison de ville ou maison de campagne ; si elle doit servir à un citadin ou à un paysan. L'école modèle qu'il propose, est-elle publique ou privée ? Maintenant une école de sourds-muets ne pourra pas s'entretenir, si elle compte cent élèves, à moins de cent cinquante mille francs par an. Je suis tout prêt à en donner la preuve, maintenant que mon chiffre est plutôt au-dessous de la vérité. L'Etat ou Paris sont seuls capables de construire des écoles modèles.

Je souhaite ardemment que Paris construise cette école. Je souhaite aussi que l'Etat augmente le nombre de ses institutions nationales. L'école de Paris avec ses 150 élèves, les six institutions, en admettant qu'il s'en crée trois nouvelles, contiendront de mille à douze cents élèves sourds-muets en âge de scolarité. Que deviendront les autres ? Ils auront comme aujourd'hui, les établissements de province déjà existants. Je ne dis pas de mal de ces établissements, je n'en ai visité aucun et je veux croire qu'ils sont tous excellents. Mais, sans discuter la question de laïcisation de l'enseignement des sourds-muets qui n'est pas en cause, je puis faire remarquer que vos écoles modèles, par les dépenses trop grandes qu'elles nécessitent, ne pourraient englober tous les sourds-muets et que pour ce grand nombre elles maintiendront un état qui nous gêne singulièrement dans le recrutement de nos maîtres. Voilà une première considération.

On dit : le sourd-muet, c'est un terme bien vague ; les médecins prétendent qu'il n'y a pas de maladies, mais des malades. Eh bien, il n'y pas un sourd-muet, il y a des sourds-muets. Il y en a dont l'intelligence ne justifie pas d'une façon suffisante les lourds sacrifices que demande leur présence pendant 7 ou 8 ans dans une grande institution, et si, pour

ces sourds-muets vous aviez des institutions économiques, vous en retireriez de grands avantages. Vous auriez le contraire de ce qui se passe aujourd'hui où la province verse sur Paris ses non-valeurs. Au point de vue du recrutement des maîtres, comme je le disais tout à l'heure, comme au point de vue de la sélection des élèves, apparaît pour moi la nécessité de la création au chef-lieu de chaque département d'une institution économique, et je ne vois pas d'autres moyens de réaliser cette création que par l'adoption, pour ces petites écoles, du système de l'externat.

Il y a des départements qui ont de *trente* à *quarante* sourds-muets ; d'autres *quinze* ou *vingt*. M. Hément nous a dit que, s'il peut être possible à Paris, l'externat est irréalisable en province et que l'expérience déjà faite s'est prononcée contre ce système. Je demande à M. Hément de ne pas croire ce jugement sans appel et je serais heureux que le congrès manifestât le vœu d'une nouvelle expérience. Je voudrais que, dans un département, au moins, cette expérience fût faite. Je ne veux pas discuter la question de l'externat ; je crois qu'avec une surveillance active, dévouée, l'externat à régime tutorial, comme il est pratiqué à l'étranger, pourrait parfaitement réussir. Maintenant, reste pour ces enfants la question d'apprentissage ; mon intime conviction, c'est que, comme le disait hier M. Hément, nous devons plus au sourd-muet qu'à l'entendant-parlant. Il ne faut pas en faire un vagabond. Paris manquerait à son devoir s'il bornait ses sacrifices à l'enseignement primaire. Paris doit donner et donnera à ses sourds-muets l'éducation professionnelle.

Je reviens à mes externats. Comment faire l'éducation professionnelle des enfants ? D'abord, il en est quelques-uns dont l'éducation professionnelle sera facilement assurée. Ce sont ceux dont les parents habitent le chef-lieu. Pour les enfants de la campagne, l'éducation professionnelle leur serait donnée dans leur village même. Vous en ferez des cordonniers, des bourreliers, etc., mais pas des agriculteurs.

L'agriculture ne convient au sourd-muet que lorsque ses parents sont eux-mêmes agriculteurs. Pour les élèves de la ville, comme pour ceux de la campagne, l'éducation professionnelle serait donnée après la sortie de l'école, en vertu de contrats d'apprentissage d'une durée probablement plus longue que pour les entendants. Les patrons auraient intérêt à apprendre à leurs élèves leur métier, car si dans les deux premières années ils leur avaient appris à produire, ils en bénéficieraient pour le reste de l'apprentissage.

M. Magnat. — M. le docteur Peyron me demande à quels sourds-muets l'école modèle doit être destinée ; en outre, si elle sera privée ou publique. Dans cette question, je n'avais à me préoccuper que des conditions auxquelles une école modèle doit satisfaire. C'est ce que j'ai fait. J'avoue que je ne vois pas en quoi l'école pourrait différer suivant que les élèves qu'on y admettrait seraient plus ou moins intelligents et profiteraient plus ou moins des leçons des maîtres. Je ne vois pas non plus pourquoi cette école serait plus ou moins une école modèle, suivant qu'elle dépendrait de l'Etat, d'un département ou d'un particulier.

M. Peyron affirme que cette école modèle exigera de grandes dépenses. Est-ce de la construction que veut parler M. Peyron ? Là n'est pas la question. Au reste, même à ce point de vue, la dépense pourra être plus ou moins élevée suivant qu'on voudra un édifice luxueux ou qu'on se contentera d'une modeste construction. J'ajoute que, une fois construite, organisée et bien dirigée, le chiffre de dépenses de cette école n'atteindra pas à beaucoup près celui indiqué par M. Peyron. Moi aussi, je me fais fort de le prouver.

Je crois que nous devons continuer à soutenir les écoles régionales. Plusieurs départements, ainsi que cela se pratique actuellement, peuvent s'associer pour fonder une école modèle. Les frais ainsi répartis seraient moins lourds pour chacun

d'eux. Quant aux frais d'entretien, ils resteraient ce qu'ils sont aujourd'hui ou à peu de chose près. En cela, il y aurait un grand avantage.

M. Peyron. — Je ne sais si je me suis mal exprimé. Je tiens à être compris. Je souhaiterais que l'on eût un assez grand nombre d'établissements pour pouvoir contenir tous les sourds-muets. Je ne suis pas un ennemi de l'internat pour le sourds-muets. C'est ma conviction absolue qu'il est impossible de faire assez d'écoles publiques pour recueillir tous les sourds-muets, car si l'on veut faire de la méthode orale, les écoles publiques seront des écoles très cher. Pour moi, l'internat ne convient que comme un pis aller. Si l'on ne veut pas recueillir tous les sourds-muets dans les écoles modèles, il est de mon devoir de demander des externats au lieu de rester dans le statu quo.

M. Magnat. — J'en demande pardon à M. le docteur Peyron, mais je ne puis m'empêcher de lui faire remarquer qu'il est en dehors de la question. Notre honorable collègue recherche les moyens d'enseigner tous les sourds-muets de France et pour atteindre ce but, il ne voit que les externats. Mais, il ne s'agit pas de se demander ici, par quels moyens nous arriverons à donner l'instruction à tous nos sourds-muets. Je n'ai pas à rechercher le nombre d'écoles modèles à créer pour recevoir tous les sourds-muets de France, j'ai seulement à dire ce que doit être une école modèle de sourds-muets et rien de plus.

M. Peyron. — M. Magnat n'a pas compris le sens de mes paroles. J'ai dit que la société doit l'apprentissage aux sourds-muets et que si Paris ne donnait pas l'apprentissage dans son école, il devrait la donner hors de son école.

M. Magnat. — Dans la question à l'ordre du jour, il ne s'agit pas de ce que fera la ville de Paris à l'égard de l'apprentissage de ses sourds-muets. Notre discussion doit porter sur les conditions que doit remplir une *école modèle*. Or, le programme d'études de cette école comprend des travaux manuels pour les

garçons et pour les filles. Ainsi l'école modèle aura des ateliers et des apprentis.

Donc, si Paris ou tout autre ville fonde une école modèle, elle fera pour ses sourds-muets au moins autant, si ce n'est plus, que pour les élèves de ses écoles primaires.

Bien que je n'ai pas à examiner actuellement la question de l'apprentissage, je me fais un devoir de retenir les paroles de M. le docteur Peyron : « Les élèves de l'externat, qu'ils appartiennent à la ville ou la campagne, feront leur éducation professionnelle à la sortie de l'école. » Nous espérons que M. le docteur Peyron, lorsque nous aurons à discuter la cinquième question du programme, nous dira pourquoi l'élève externe doit faire son apprentissage dans les ateliers de l'industrie privée, tandis que l'interne, ainsi que cela se pratique à l'Institution nationale et ailleurs, est tenu d'apprendre son métier à l'institution même.

M. Hément. — Mon devoir est de répartir également le temps entre toutes les questions; je ferai donc observer à M. le docteur Peyron que nous nous écartons actuellement de la discussion.

M. Maillé. — C'est une question d'ordre.

M. Hément. — Je suis très soucieux de laisser à chacun ses droits de réponse. M. Peyron propose-t-il des externats comme écoles modèles?

M. Peyron.— Pardon, je propose plusieurs modèles d'école modèle.

M. Gillot. — Ce que M. le docteur Peyron vient de nous dire, soulève beaucoup de questions qu'il faudrait d'abord poser. Mais il me semble sortir de la question qui nous préoccupe. Il a exprimé la crainte que l'école modèle, telle que la conçoit M. Magnat, revienne à un prix élevé et que les résultats ne soient pas en rapport avec les sacrifices accomplis. M. Peyron est-il bien sûr que toutes les écoles qu'il propose n'exigeront pas des dépenses plus considérables ?

M. Peyron. — Permettez que je vous demande à quel prix reviendra la journée d'un élève dans l'école modèle. Certainement, il ne sera pas inférieur à 5 francs par jour, tandis que dans les externats, ce prix n'atteindra pas 2 francs, de sorte que par enfant, selon qu'il sera interne ou externe, vous aurez une différence de 365 multipliés par 3, c'est-à-dire de plus de mille francs.

M. Gillot. — M. Peyron ne fait pas entrer dans son calcul le logement et l'entretien ; les parents de l'enfant peuvent être sans ressources ou ne pas habiter la ville où se trouve l'externat. J'ajoute que le nombre des externats devant être beaucoup plus considérable que celui des internats, le personnel et les frais généraux seront aussi plus considérables et le traitement des professeurs externes sera plus élevé, parce qu'ils ne seront pas nourris ni logés. En définitive, je crois que l'économie est bien plus le fait de l'internat que de l'externat.

M. Magnat. — Je serais reconnaissant à M. Peyron s'il voulait bien nous expliquer comment une journée d'enfant revient à 5 francs. Je me demande sur quoi peut reposer une pareille donnée, la nourriture d'un élève ne coûtant que 1 franc 16 centimes environ par jour.

M. Hément. — Ceci est à côté de la question. L'école modèle sera chère ou bon marché, pour le moment il importe peu.

M. Malin. — Je ne sais pas si je suis dans la question. Je veux dire ceci que dans toute école normale de département, quand un élève est devenu assez fort, il passe professeur ; en même temps qu'il enseigne il apprend, et une fois habitué à l'enseignement des sourds-muets, on le nomme professeur en province.

M. Hément. — Ceci est une question de recrutement du personnel, qui viendra en son lieu.

M. Malin.— J'ai voulu seulement, en passant, vous indiquer le moyen de recruter des maîtres et de donner l'enseignement aux sourds-muets.

M. Goguillot. — Je lis, dans la subdivision du programme qui a trait aux professeurs et surveillants, le mot *âge*. N'y aurait-il pas lieu d'examiner, à ce moment, si les fonctions plus particulièrement pénibles d'un professeur d'articulation ne doivent pas l'autoriser à prendre sa retraite plus tôt qu'on ne le lui permet aujourd'hui ?

M. Hément.— Il y a l'âge de 50 ans avec 25 ans de service, dans les fonctions de la partie active de l'enseignement primaire.

M. Peyron.— Il est question de temps de service, mais pas de limite d'âge. Après 30 ans de service, un maître peut demander sa retraite. Au bout de 18 ans, en cas d'infirmité, une retraite proportionnelle peut lui être accordée.

M. Hément. — Tout ceci me paraît juste, et s'il y avait à prendre une mesure, elle devrait être favorable aux professeurs de sourds-muets.

Revenons à la question. Il y aurait lieu de se prononcer sur les points de détail indiqués par M. Magnat dans son rapport, mais il nous semble qu'il y a unanimité dans le congrès pour l'adoption de tout ce qui peut être commun aux établissements d'entendants-parlants et aux sourds-muets.

Tout le monde me paraît aussi d'accord pour adopter les modifications concernant la nourriture et pour réclamer en faveur des sourds-muets plus de soins encore que pour les entendants-parlants.

Pour ma part, il me semble que, eu égard à la situation des sourds-muets, l'internat seul conviendrait pour une école modèle. Si nous avions à nous prononcer sur l'externat, nous pourrions dire qu'il serait désirable de trouver un mode qui permît de venir en aide à un plus grand nombre de sourds-muets.

M. Peyron. — Pour moi, je pense que l'école modèle peut tout aussi bien être un externat qu'un internat. Je ne crois pas qu'il soit utile de diviser la question.

M. Hément. — Le congrès veut-il formuler un vœu ?

M. Maillé. — Le congrès doit se prononcer.

M. Hément. — Je propose à l'assemblée de se prononcer pour ou contre l'internat. Elle m'a semblé pencher vers ce dernier mode. Pour ce qui est de mon opinion, je dois dire que lorsque M. Dupont a exprimé ses préférences pour l'externat, je lui ai dit qu'en principe je les partageais, et que si néamoins je me rallie à l'internat comme pis aller, c'est à cause des difficultés que présente l'externat dans l'application, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit des sourds-muets.

Sans vouloir entrer dans de grands détails, qu'il me suffise de dire qu'on trouve rarement chez les parents la compétence dans les choses d'enseignement et d'éducation, la patience, la volonté et l'esprit de suite nécessaires pour en faire d'utiles auxiliaires du maître ; qu'il faut bien songer, d'ailleurs, aux familles qui sont éloignées de la ville où se trouve l'école ; enfin que, si débrouillards que soient, comme on l'a dit, les sourds-muets auxquels on accorde, selon les nécessités de la discussion, trop ou trop peu d'initiative et d'intelligence, on ne peut empêcher que leur infirmité ne les expose aux dangers de toutes sortes qui se rencontrent sur la voie publique, pour le corps aussi bien que pour l'esprit. Mais en admettant que l'assemblée prenne parti pour l'externat, avez-vous des moyens économiques de l'établir ?

M. Gillot. — Comment vous y prendrez-vous pour faire une sélection de sourds-muets ? Quel sera le sort de ceux qui ne jouiront pas du sacrifice que s'impose l'Etat : l'instruction publique donnée à tout le monde.

M. Peyron. — Je voudrais que pour le sourd-muet, les choses se passassent comme pour les entendants-parlants.

Vous avez les écoles primaires. Certains enfants obtiennent un certificat d'études. Eh bien, je demande l'application de la même règle aux sourds-muets pour qu'ils puissent recevoir un complément d'enseignement supérieur.

M. Hément. — Ce n'est pas la question. Je demanderai à ce que les écoles de sourds-muets soient soumises à la réglementation ordinaire et que nous n'admettions pour l'école que l'internat.

L'assemblée, consultée, se prononce pour l'internat.

M. Malin. — Le congrès va-t-il soumettre un vœu pour admettre que dans l'avenir les professeurs voulant s'occuper de l'enseignement des sourds-muets devront être pourvus de certificats ?

M. Hément. — Certainement.

Nous arrivons au paragraphe : *Méthode, procédés, outillage scolaire.*

M. Peyron. — Pour la partie pédagogique, le congrès ne devrait pas, à mon avis, prendre de décision.

M. Hément. — Le congrès se réserve-t-il de se prononcer sur ce point de la question ?

M. Magnat. — Je ne vois aucun inconvénient à cela, l'outillage scolaire d'un établissement de sourds-muets étant le même que celui d'une école d'entendants-parlants.

M. Peyron. — Pour ma part, je ne suis pas décidé, et je crois que le congrès n'est pas plus décidé que moi à agiter dès maintenant cette question.

M. Hément. — Vous pourriez la diviser. Il y a le mobilier scolaire et le matériel scolaire.

M. Peyron. — Je demande qu'on réunisse le paragraphe 2 et le paragraphe 4, et que laissant dans ce programme l'outillage scolaire, le congrès émette le vœu que l'école modèle soit pourvue d'un mobilier scolaire.

M. Hément. — Nous n'avons qu'à dire : le congrès se

réserve d'étudier la question soulevée par les paragraphes 2, 3 et 4.

M. Peyron. — Nous sommes tous de cet avis.

M. Hément. — Il est maintenant question des professeurs et des surveillants. Nous avons demandé que les professeurs de sourds-muets soient formés dans une école normale. Mais il n'a jamais existé dans notre pensée de faire une école normale par département.

M. Peyron. — Est-ce que pour être une école modèle, l'école doit être aussi une école normale ?

M. Hément. — Le congrès peut exprimer le vœu que les maîtres sortent d'une école normale ou soient formés dans des cours annexés à l'école modèle.

M. Peyron. — Est-ce qu'on ne pourrait pas dire que le recrutement des maîtres d'une école modèle sera assuré soit par des cours normaux professés dans l'institution, soit par une école normale.

M. Hément. — Parfaitement. Je dis que toute personne pourvue du certificat d'aptitude pour l'enseignement des sourds-muets peut être nommée professeur.

M. Gillot. — Il faut réserver les droits de l'Etat. Je dis que l'instruction générale doit être, en principe, entre les mains de l'Etat.

M. Peyron. — On pourrait émettre le vœu que l'emploi des maîtres soit réglé sans abuser des droits de l'Etat.

M. Hément. — Je prie l'assemblée de ratifier par un vote d'ensemble, les vœux qu'elle a exprimés et que je vais lui rappeler :

1° Pour ce qui concerne le matériel, *le congrès émet le vœu qu'on s'en tienne aux errements du Ministère de l'Instruction publique ;*

2° *Que l'école soit un internat ;*

3° *Que tout ce qui regarde la partie pédagogique : outillage*

scolaire, programme, répartition des matières, etc., soit conçu dans l'esprit de la méthode orale ;

4° *Que le recrutement de l'école modèle soit assuré par des cours normaux donnés à l'institution ou par la création d'une école normale.*

Ces vœux sont adoptés à l'unanimité.

La séance est levée à 6 heures.

Séance du Mercredi 17 Septembre 1884.

Présidence de M. F. Hément.

Sommaire : Des moyens a employer pour donner la parole aux sourds-muets. M. Magnat, rapporteur, lit un mémoire sur cette question. Discussion : MM. *Peyron, Hugentobler, Capilléry, Dupont, Goguillot, Hément, Magnat.*

M. Hément. — L'ordre du jour appelle la discussion sur la deuxième question :

Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets.

M. Magnat est chargé d'introduire cette question.

M. Hugentobler. — Ne pourrait-on pas, quand les mémoires sont trop longs, les résumer pour gagner du temps à la discussion. La première question à l'ordre du jour a occupé deux séances entières, ce qui est trop.

M. Hément. — Il est évident que le rapporteur a un privilège. C'est lui qui a fait le travail, il doit être écouté, puisque c'est sur ce travail que la discussion porte. Il y aurait un moyen de ne pas prolonger les séances, ce serait d'être plus exact.

Je vous propose de diviser la question. Nous pourrions nous arrêter à la fin de la première partie et commencer la discussion.

M. Magnat a la parole.

M. Magnat.— Mesdames, Messieurs. La première partie de la question mise à l'étude comprend :

Les exercices préparatoires à l'émission des sons.

Ces exercices sont subdivisés de la manière suivante :

1° *Exercices variés de respiration ;*

2° *Imitation des mouvements des diverses parties de l'organe vocal ;*

3° *Emission de la voix.*

L'enseignement de la parole aux sourds-muets est encore trop récent en France pour qu'on ait pu prévoir toutes les difficultés qu'il faut résoudre pour l'aborder utilement et donner à nos élèves une voix dont la pureté, le timbre, l'étendue, la douceur et la force laisseraient le moins possible à désirer. Cette étude a d'autant plus d'importance que, jusqu'ici, la plupart des auteurs de cours d'articulation semblent ne s'être proposés que l'émission des sons et la prononciation des articulations, sans se demander s'il n'y aurait pas lieu de préluder à cette étude par certains exercices préparatoires. Il est vrai que nous trouvons dans quelques ouvrages de nos collègues des renseignements sur la première période de l'instruction du sourd-muet ; mais ces renseignements sont incomplets, vagues ou insuffisants. Disons, avant d'aller plus loin, que nous ne voulons, ici, jeter aucun

blâme sur nos devanciers, nous comprenons qu'ils n'aient pas eu la pensée de remonter plus haut dans la formation du son. Peut-être ne possédaient-ils pas les connaissances anatomiques et physiologiques préparatoires nécessaires. Nous irons même plus loin : ils auraient dû posséder également les connaissances physiques qui se rapportent aux sons, car le larynx est un instrument, et quoique naturel, il est soumis aux lois qui gouvernent les autres instruments. Nous ajoutons que, eussent-ils fait cette étude, elle serait à reprendre aujourd'hui à cause des progrès qui se sont accomplis et qui s'accomplissent tous les jours dans les sciences physiques et naturelles.

Pour nous, nous ne saurions craindre de remonter trop haut pour faire une étude sérieuse. Il faut prendre les choses à l'origine et étudier le jeu des organes respiratoires et vocaux avant toute chose.

En France, Pereire, si l'on en juge par des travaux étrangers à l'enseignement des sourds-muets, Pereire, disons-nous, ne pouvait ignorer les connaissances dont nous parlons, mais il ne nous a rien laissé connaître sur la période préparatoire à l'articulation.

L'abbé de l'Épée ne nous paraît pas avoir fait une étude très sérieuse de la question et, d'ailleurs, il ne paraît pas avoir attaché une grande importance à l'articulation, ayant toujours eu, tout naturellement, une certaine tendresse pour l'enseignement par les signes méthodiques.

Quant à l'abbé Deschamps, il a peut-être fait usage des exercices préparatoires, mais il n'a rien laissé d'écrit sur ce sujet.

* * *

Nous ne dirons rien, naturellement, des instituteurs, tels que Sicard, par exemple, qui ont rejeté l'enseignement de la parole.

Le savant et regretté M. Léon Vaïsse ne paraît pas avoir compris l'importance de l'étude qui nous occupe. Il se borne à nous dire [1] « que pour aborder, avec le sourd-muet, l'enseignement qui doit l'amener à émettre la parole, et non plus seulement à en reconnaître le jeu sur la bouche d'autrui, l'instituteur a, en général, comme *naturelle* transition de l'autre tâche à celle-ci, un certain nombre de sons vocaux, voire même d'articulations et de syllabes que l'enfant émet sans en avoir conscience, et qui peuvent servir de point de départ pour cet enseignement. L'instituteur doit arrêter l'attention de son élève sur ces rudiments de parole spontanément émis, et lui indiquer les valeurs alphabétiques auxquelles ils correspondent; puis il peut partir de là pour l'introduire à la connaissance et à la pratique des autres sons, ramenant du reste promptement à une marche méthodique cet empirisme momentané. »

« L'œil, dit encore M. Léon Vaïsse, est facilement

1. *Principes de l'enseignement de la parole aux sourds de naissance*, page 18.

frappé des formes diverses qu'affectent les lèvres, mobile contour de l'orifice extérieur de la bouche ; il voit non moins facilement le contact qui s'établit, pour produire certains sons, entre les lèvres et les dents; il saisit, enfin, bien qu'avec des degrés divers de facilité, les positions que prend et les mouvements qu'exécute cet organe, le plus important, de l'articulation des sons : la langue.

Là où, pour percevoir le mécanisme de la parole, le domaine de la vue rencontre sa limite, le toucher vient se substituer à l'appréciation des formes qui cessent de frapper l'œil, les impressions tactiles que, dans la leçon, peut venir recevoir la main du sourd, interrogeant, d'une part, le souffle qui sort des lèvres pour y reconnaître le degré de volume qui va diminuant d'un ordre de lettres à un autre... ou pour distinguer l'explosion du souffle qui se produit dans les consonnes instantanées *p*, *t*, *k*, *b*, *d*, *g*,... et d'autre part, les organes extérieurs, du nœud de la gorge et du nez pour y constater le jeu du larynx qui produit les lettres sonnantes, le passage du souffle sonore au-dessus du voile du palais qui produit les lettres nasales; interrogeant enfin jusqu'à la voûte osseuse du crâne où vient répondre (ce n'est pas la cause, c'est l'effet) l'ébranlement intérieur plus prononcé qui accompagne l'émission des voyelles, ébranlement de plus en plus sensible à mesure que se rétrécit davantage le passage que franchit la voix, plus fort, par conséquent, pour *i* que pour *é*, pour *ou* que pour *o*, pour *u* que pour *e*.

« Les exercices proprement dits d'articulation doi-

vent être précédés des exercices de lecture sur les lèvres. »

Rien, dans tout ce passage que nous nous abstiendrons d'ailleurs de critiquer parce que ce n'est pas ici le lieu, n'entre dans notre sujet des exercices préparatoires.

* * *

Quoique dans sa pratique M. Houdin ait dû évidemment faire usage des moyens préparatoires dont nous parlons, nous ne trouvons rien dans ses ouvrages sur la première période de l'instruction du sourd-muet. D'ailleurs M. Houdin ne paraît pas avoir nettement apprécié l'enseignement de la parole si l'on en juge par ce passage que nous trouvons à la page 16 de sa brochure : *Un concert vocal de sourds-muets*, publiée en 1875 :

« Ce sont les yeux qui seront notre principal point d'appui : au rebours de l'enseignement ordinaire dont le principal point d'appui est l'oreille, et qui fait parler d'abord pour faire écrire ensuite la parole, le nôtre devra faire écrire d'abord pour faire ensuite parler, au fur et à mesure, l'écriture.

« Relativement, faire écrire des mots n'est rien ici, c'est cependant plus difficile déjà que de faire parler dans l'enseignement ordinaire.

« Mais faire parler ces mots, mais mettre en action cet organe rebelle inculte, et en quelque sorte atrophié, avec les seules sensations tactiles et des sensations visuelles ; mettre en action chacune de ses parties, depuis l'os hyoïde jusqu'au voile du

palais, faire concourir chacune : la langue, la glotte, les amygdales, le palais, les fosses nasales, les lèvres, les joues, les dents, etc., au rôle d'ensemble que la sensation auditive seule révèle sûrement et instinctivement; faire sentir les effets de l'inspiration et de l'expiration; faire produire le son, la voix, l'articulation; les faire reconnaître sous leur forme écrite et sur les lèvres, c'est-à-dire sous une double forme visuelle, c'est bien autre chose, quoique nous n'en soyons qu'au commencement, à l'*ABC* écrit et à l'*ABC* parlé.

« De ces sons rudimentaires, de l'articulation sans expression, il faut aller au mot et au mot significatif, et du mot significatif à la phrase significative, et constituer ainsi à l'enfant un triple vocabulaire *écrit*, *parlé* et *lu* sur les lèvres. »

* * *

Un des rares directeurs d'école normale qui se soit occupé de l'enseignement des sourds-muets, et peut-être le seul qui nous ait laissé quelques travaux écrits et estimés, M. Jullian, ancien directeur de l'école normale de Montpellier, pense que[1] « après la description assez développée qu'il a donnée de l'appareil vocal et de ses fonctions si variées, il peut s'abstenir d'entrer dans une foule de détails qu'il juge inutiles pour l'enseignement des sons et des articulations. Il suffit, dit-il, de faire remarquer à l'enfant le mouvement de soufflet de la poitrine, de porter sa main sur le larynx afin qu'il en aperçoive les

1. *Principes de l'éducation des sourds-muets et des enfants arriérés*. Paris, chez Delagrave, 1867.

vibrations et les mouvements d'élévation et d'abaissement, de lui montrer les divers degrés d'ouverture de la bouche correspondant à chaque son; les positions et les mouvements des organes articulateurs; de lui faire sentir le souffle plus ou moins intense qui s'échappe de la poitrine afin qu'il reconnaisse la force impulsive de chaque colonne sonore et distingue les articulations fortes d'avec les douces ; d'exciter, enfin, la production des mêmes phénomènes chez lui, pour que le son, simple ou articulé, sorte distinct et fort de sa bouche jusque-là muette. »

« Si l'enfant ne réussit pas à vous imiter, portez votre main sur son larynx, ne craignez pas d'introduire votre doigt dans sa bouche pour donner à sa langue la position convenable, et enfin vous obtiendrez le résultat que vous désirez. Ici comme en toutes choses les premiers pas sont les plus difficiles ; mais gardez-vous du découragement : l'exercice et l'habitude, cette seconde nature, vous donneront enfin des succès qui vous rempliront de joie. »

Il est évident que M. Jullian n'a pas voulu faire ce que nous appelons aujourd'hui le *livre du maître*. Il nous dit lui-même qu'il ne veut pas entrer dans une foule de détails qu'il juge inutiles pour l'enseignement des sons et des articulations. Il se borne à de simples indications générales suffisantes pour donner une idée des procédés, mais ne comportant ni l'abondance des détails ni la précision nécessaire pour constituer une sorte de guide dans la pratique des exercices. C'est, pour ainsi parler, un sommaire plus ou moins détaillé, et tout maître comprendra que de

pareilles indications sont loin de suffire à celui qui n'aura jamais vu mettre en pratique l'enseignement de la parole aux sourds-muets.

L'homme du monde sérieux et curieux de ces choses peut se contenter de semblables indications, mais le maître doit trouver dans le livre de quoi remplacer la leçon qu'il n'a pas à sa portée.

Toutefois, nous n'avons pas la naïveté de croire qu'on peut trouver dans un livre l'équivalent de la leçon orale avec tout l'imprévu qu'elle comporte, avec l'abondance des détails qu'elle entraîne, avec la facilité de résoudre les difficultés qui peuvent naître pendant l'exposition ; enfin, avec les avantages de la parole sur l'écriture au point de vue de l'enseignement. Non, un livre ne peut pas remplacer l'enseignement oral, mais de deux maux nous choisissons le moindre, et, en l'absence d'écoles normales où se donnerait l'enseignement oral, et d'ailleurs pour ceux-là même qui ne pourront pas fréquenter l'école normale, nous voulons le livre du maître qui est une sorte de succédané de la leçon.

M. Jullian a tracé le cadre de la leçon. Il en a donné le sommaire. C'est ce sommaire que nous nous proposons de développer.

* * *

Nous ne citerons que pour mémoire les quelques lignes qui suivent de l'ouvrage de M. le docteur Blanchet[1] :

1. *Manuel de l'instituteur pour l'enseignement des sourds-muets dans les écoles primaires.*

« Les premières leçons, dit M. le docteur, doivent être consacrées à la formation des sons isolés et des mots composés d'une syllabe et d'un usage familier ; pour en entretenir le souvenir, on les lui fait écrire. Ce n'est que lorsqu'il s'agit de la lecture sur les lèvres que l'instituteur dirigera l'attention de l'élève sur les mouvements de la bouche, de la langue, sur les contractions de la face, le jeu de la physionomie, afin de pouvoir saisir les lettres, les mots qu'on articule et le sens qui s'y rattache. »

Plus loin, il ajoute : « L'élève apprend presque de lui-même après avoir reçu les premiers principes. Beaucoup de sourds-muets possèdent la faculté d'imitation sans avoir reçu aucune notion à ce sujet. »

Il est trop aisé de voir combien tout cela est vague, erroné, et prouve chez l'auteur une connaissance tout à fait superficielle du sujet. Nous ne relèverons pas ce qu'il y a d'inconséquent dans cette séparation de la lecture sur les lèvres et de l'émission des sons qui constituent les deux parties d'un même travail.

* * *

Monsieur Grosselin se préoccupe surtout d'instruire le sourd-muet et beaucoup moins de le faire parler. Les extraits qui vont suivre nous montrent, d'une part, qu'il regarde l'enseignement de la parole comme secondaire dans l'objet qu'il se propose et, d'autre part, qu'il compte surtout, pour l'acquisition de la parole par le sourd-muet, sur l'imitation spontanée de l'enfant. Il le jette, pour ainsi dire, au milieu des enten-

dants-parlants, le mêle à eux, le fait participer aux mêmes études, l'associe à leurs jeux, en un mot, lui fait partager la vie commune, et attend de ces rapports permanents les résultats que nous demandons à une pratique sérieuse. Evidemment, dans ces circonstances, il n'a pas à se préoccuper des exercices préparatoires que nous nous proposons de faire connaître.

Ainsi M. Grosselin dit que « la meilleure marche, le meilleur moyen à employer pour donner la parole au sourd-muet est de le plonger, lui qui forme une minorité infime, dans un milieu où il pourra, au contact de l'immense majorité, recevoir des autres l'habitude d'un langage que ceux-ci possèdent à un haut degré. Cette acquisition de la parole est la conséquence toute naturelle de l'emploi du langage phonomimique. Il sert de guide au sourd-muet pour émettre les sons. C'est ainsi qu'il acquiert la parole sans leçon spéciale d'articulation. »

« Il nous paraît, dit-il encore, plus utile de se préoccuper tout d'abord du développement intellectuel des enfants au lieu de consacrer, au début, beaucoup de temps aux exercices d'articulation. Si la restitution de la parole est la chose la plus désirable, la pureté de l'articulation ne doit pas tenir la première place dans les préoccupations des instituteurs. Sans doute, si on pouvait l'obtenir sans rien sacrifier, elle serait préférable. Mais la parole n'est qu'un moyen et non un but.

« Nous nous en remettons surtout au temps pour amener l'acquisition de la parole. Le séjour continuel

des enfants sourds au milieu des entendants les excite à observer les mouvements des lèvres et à les reproduire, quelques indications du maître venant d'ailleurs diriger leurs efforts. »

* * *

Dans son ouvrage publié en 1875[1], M. Colombat nous conseille « d'aplanir les difficultés de l'articulation par une gymnastique automatique, muette, gutturale, linguale et labiale dont l'effet serait en même temps physique et intellectuel, et par une manœuvre phonétique qui habituerait graduellement l'organe à l'émission des sons. »

Nous dirons de M. Colombat ce que nous avons dit de M. Jullian. Il se borne à des indications par trop sommaires et qui ne sauraient suffire à celui qui veut devenir un maître de sourds-muets. Ajoutons même qu'on pourrait trouver ce sommaire moins clair et moins complet que celui de M. Jullian.

* * *

Nous répéterons pour M. Fourcade ce que nous avons dit de M. Colombat. Le sommaire des travaux préparatoires de M. Fourcade est encore plus succinct.

Il fait seulement précéder l'émission des articulations par les exercices ci-après comprenant une leçon :

1. *Méthode rationnelle d'articulation.*

1° Souffle par le nez.
2° Souffle par la bouche.
3° Voix par le nez.
4° Voix par la bouche.
5° Souffle et voix par le nez.
6° Souffle et voix par la bouche.

* * *

Dans son cours d'articulation publié en 1876, M. Hugentobler signale les exercices qui doivent préparer l'enseignement proprement dit de la parole au sourd-muet.

« A son entrée à l'école, dit M. Hugentobler, l'élève n'est guère habitué à fixer attentivement les objets et leurs mouvements ; il est distrait et l'on ne saurait commencer avec lui, dès le premier jour, l'enseignement de l'articulation sans le fatiguer un peu mal à propos. Il faut se l'attacher en lui rendant agréable le séjour de l'établissement, en organisant des jeux en rapport avec son âge et capables d'attirer son attention. » M. Hugentobler recommande une gymnastique dont nous donnons quelques exemples et qui consistent à faire asseoir ou lever l'élève à un signal donné ; à ouvrir ou fermer un pupitre, à ouvrir ou fermer les yeux, la bouche, les mains ; à avancer les lèvres, les arrondir, les serrer contre les dents ; à souffler sur le dos de la main, à éteindre une bougie, à avancer ou reculer le pied droit, le pied gauche ; à faire un, deux ou trois pas en avant, en arrière, etc.

Il arrive enfin aux exercices de respiration auxquels il attache une grande importance, qu'il fait marcher

de front avec cette espèce de gymnastique. « Au reste, dit-il, les exercices de respiration sont continués durant tout le cours d'articulation. Au fur et à mesure que l'enfant apprend à les connaître, on les varie et on y mêle les divers éléments phonétiques et leurs nombreuses combinaisons. »

Il nous paraît que M. Hugentobler a mêlé des exercices qui pourraient être séparés relativement au sujet qui nous occupe. Dans ces exercices du début, nous trouvons ce qu'on pourrait appeler l'éducation des sens appliquée à un objet déterminé et non les exercices respiratoires qui doivent précéder l'enseignement de la parole. Mais, en ne considérant que ces derniers, l'exposé qu'il en fait est par trop sommaire et ne saurait pas plus suffire aux maîtres que les indications écrites fournies par ses devanciers. Qu'on ne se méprenne point sur nos paroles ; nous n'incriminons en aucune façon les moyens d'enseignement de notre honorable collègue, ici présent. Nous sommes convaincu que dans la pratique il use de tous les procédés nécessaires et des exercices préparatoires indispensables pour arriver à donner la parole à ses élèves. Nous ne faisons allusion qu'à ce qui est publié sur le sujet que nous traitons ici.

* * *

Dans le cours d'articulation de M. Valade-Gabel, publié par son fils en 1878 [1] à la suite du mouve-

1. Nous regrettons que M. Valade-Gabel qui a cité plusieurs personnes dans l'avertissement placé en tête de son traité n'ait pas cru devoir citer celles qui ont provoqué le mouvement en faveur de la parole et grâce auquel elles ont fait revivre cet enseignement.

ment suscité par nous en faveur de la parole articulée, nous trouvons des détails assez circonstanciés sur les exercices préparatoires qui font l'objet de ce mémoire. On les trouvera à la page 29 et aux suivantes.

Nous critiquerons deux points. D'abord, ils ne nous paraissent pas suffisamment étendus, ensuite, ils ne sont pas appropriés à la méthode orale telle qu'elle doit être pratiquée selon nous.

Citons en passant quelques réflexions sur les exercices préparatoires qu'on trouve dans une brochure intitulée : *Guide pour enseigner la parole et la lecture sur les lèvres du sourd-muet,* d'après Hill.

Là encore les indications sont sommaires et insuffisantes comme dans la plupart des traités que nous avons examinés.

* * *

Nous ne nous arrêterons pas à l'examen du cours d'articulation du frère Pierre Célestin puisqu'il nous dit lui-même que les moyens pratiques, bien que formant la partie la plus importante de l'enseignement après les connaissances physiologiques, ne peuvent pas s'indiquer. « Il nous est impossible, dit-il, d'indiquer tous les moyens, toutes les industries dont on peut se servir pour se faire comprendre du sourd-muet et l'amener à produire le son étudié. Le maître, par son génie, suppléera à cette insuffisance ; l'expérience et les difficultés à vaincre lui feront imaginer mille petits stratagèmes pour réussir. »

* * *

M. l'abbé Tarra, le directeur distingué de l'institu-

tion de sourds-muets pauvres de la province de Milan, qu'on ne soupçonnera certes pas d'ignorer tout ce qui est relatif à l'enseignement des sourds-muets, ne nous donne pourtant pas plus de détails que ses collègues sur les exercices préparatoires. Il se borne à dire que, « avant de faire appel à l'esprit du sourd-muet pour l'exercice que réclame l'enseignement oral, exercice qui doit se poursuivre à l'aide d'une attention constante, d'une observation minutieuse, d'une fidèle imitation des positions et des mouvements organiques, on tient pour fort utile d'instituer des exercices préliminaires de gymnastique scolaire, imitative, progressive, dans lesquels l'œil commence à se fixer, l'esprit à observer, à s'appliquer, à reproduire, à comparer et à se rappeler les mouvements proposés. Ces exercices sont réglés de manière à passer par une succession décroissante des mouvements les plus marqués à ceux qui se voient le moins facilement. Ces exercices gymnastiques s'étendent aux organes internes au moyen de l'aspiration et de l'impression rendues, par degrés, de plus en plus profondes et prolongées mais toujours naturelles.

« Quand le sourd-muet est arrivé à respirer, on aborde le second degré à franchir, lequel consiste à faire sortir de la poitrine de l'élève sa *voix propre*, le ton fondamental de sa voix. »

* * *

Nous n'avons pas pu consulter les ouvrages des instituteurs allemands. Ce que nous en avons vu dans certaines traductions ne nous permet pas de croire qu'au point de vue qui nous occupe, ils soient plus complets que ceux dont nous venons de parler.

Après ce court historique qui a pour but d'établir que jusqu'à présent, il n'a rien été publié de complet sur les exercices que nous appelons préparatoires à l'enseignement de la parole, nous allons essayer de combler cette lacune.

M. Peyron. — Dans son historique, M. Magnat a commis un oubli qui m'a tellement frappé que, pour être sûr de me faire bien comprendre, j'ai préféré écrire les paroles suivantes : M. Magnat a laissé dans l'oubli les travaux publiés par deux jeunes professeurs de l'Institution nationale, MM. Dupont et Goguillot.

M. Magnat. — Je n'ignore pas la publication de ces deux ouvrages. J'avais même l'intention de les signaler dans mon travail; ce qui m'a arrêté, c'est que je n'y ai trouvé aucune idée propre à ces messieurs. M. Goguillot a soin lui-même de nous apprendre qu'il s'est proposé de grouper les renseignements épars dans les traités d'articulation qu'il a pu consulter et d'en signaler quelques-uns dont il n'a pas été parlé dans aucun de ces ouvrages. Quant à M. Dupont, il s'est aidé des renseignements qu'il a puisés dans les ouvrages de MM. Hirsch, Hill, Fornari, Tarra, Claveau, Colombat, Fournier, etc. Au reste, je reconnais volontiers que ces publications ont leur utilité.

M. Hugentobler. — Qu'il me soit permis de faire ici une petite rectification, tout en remerciant M. Magnat de son excellent travail. Je crois que nous devons l'idée et la première application des exercices préparatoires, au regretté Arnold, de Riehen, près de Bâle. Je suis quelque peu étonné de cet oubli de la part d'un homme aussi compétent que mon honorable préopinant, qui ne peut ignorer que les exercices préparatoires de respiration préconisés par M. Arnold ont été introduits à Genève en 1869, dès mon arrivée à la direction de la dite institution. Ils y étaient pratiqués encore en 1872, au moment où M. Magnat m'y succéda.

M. Dupont. — Elève de M. Tarra, je croirais manquer à mon devoir si je ne rappelais que l'instituteur italien a exposé les règles qui président aux exercices de la période préparatoire dans ses *Cenni storici*, livre dédié par lui aux membres du congrès de Milan, et traduit depuis en français par deux professeurs de l'Institution nationale de sourds-muets à Paris. En outre, l'abbé Tarra a traité le même sujet avec plus de développement dans les annales de Sienne.

M. Hément. — Il faudrait peut-être distinguer. Il s'agit, ici, d'ouvrages publiés et non de procédés en usage dans tel ou tel établissement.

M. Hugentobler. — Tous, nous avons entre les mains le cours d'articulation de M. Magnat. J'ai tenu à faire cette observation. Je ne crois pas devoir entrer dans des détails que nous connaissons.

M. Hément. — Il peut se faire que quelques membres du congrès ignorent ce que vous savez. D'ailleurs, M. Magnat peut, depuis la publication de son cours d'articulation, avoir acquis plus d'expérience et, par suite, avoir quelque chose de nouveau à nous faire connaître.

M. Hugentobler.— Dans son cours d'articulation, M. Magnat commence par les voyelles. Je suis personnellement convaincu qu'il est préférable de débuter par les consonnes.

M. Peyron. — Il me semble qu'il ne faudrait pas prolonger la discussion. Je m'en rapporte au congrès d'abord, au public ensuite, pour juger les explications de M. Magnat.

M. Magnat. — Je répondrai à M. Hugentobler que je ne connais pas l'ouvrage publié par M. Arnold, et je ne puis que répéter que mon travail ne vise que les ouvrages publiés en français et non en allemand, notre congrès étant un congrès national. Dans l'historique que j'ai fait, je ne me suis point proposé de faire ressortir des personnalités étrangères. Je n'avais pas non plus, à rechercher le mérite, ni à adresser des éloges à ceux de nos confrères qui se sont distingués dans

notre enseignement. Je remercie M. Hugentobler de ce qu'il a bien voulu nous apprendre que c'est à M. Arnold que nous devons l'idée des exercices préparatoires, mais je lui fais aussi remarquer que mon omission involontaire n'infirme en rien ce que j'ai dit des auteurs français de cours d'articulation. S'agit-il bien, d'ailleurs, dans l'ouvrage de M. Arnold, des exercices préparatoires tels que nous les concevons ou plutôt des exercices gymnastiques.

M. Hément. — Je regrette que la partie historique ait été introduite. Elle n'a qu'un rapport éloigné avec la question. Si vous le voulez-bien, nous la laisserons de côté.

Je prie M. Magnat de continuer la lecture de son travail.

M. Magnat.— Nous appelons exercices préparatoires ceux qui sont destinés à mettre l'appareil vocal dans son état normal.

Nous comprenons dans l'appareil vocal : les poumons, le larynx, les cavités buccales et nasales et les muscles destinés à mettre en jeu les diverses parties de cet appareil.

Chacun sait, parmi les instituteurs de sourds-muets compétents, que l'enfant sourd-muet nous arrive avec des organes raidis, comme rouillés par suite du défaut d'exercice ; en partie atrophiés selon l'âge.

En un mot, ce sont des organes laissés trop longtemps dans l'inaction et qui n'ont pas été l'objet de la gymnastique et de l'éducation progressive qui a lieu pour l'entendant-parlant. Nous ne citerons à l'appui de notre dire que l'exemple souvent constaté par nous de l'impossibilité où se trouve l'enfant d'éteindre, par exemple, par son souffle, une bougie placée à une faible distance. Nous citerons encore la fréquence des affections de poitrine, chez le sourd-

muet. Tout organe qui ne travaille pas ne se nourrit pas d'abord suffisamment et n'acquiert pas ensuite la souplesse et la force nécessaires pour l'accomplissement de ses fonctions. Il peut même arriver qu'une trop longue interruption rende impossible le rétablissement du jeu de l'organe ; on dit alors qu'il est atrophié.

Il nous faut donc faire, en quelque sorte, renaître la vie dans toutes les parties de l'appareil respiratoire et de ses accessoires ; rétablir la respiration normale comme on agirait envers un asphyxié.

En effet, on ne saurait songer à faire produire un son avant d'avoir rétabli le jeu de la soufflerie. Commençons donc par faire respirer le sourd-muet.

Nous ne nous arrêterons pas à signaler l'importance qu'il y a à faire respirer normalement l'enfant au point de vue des actions physiques et physiologiques qui résultent de la respiration.

Nous ne voulons qu'indiquer en passant que ce n'est pas l'appareil respiratoire seul qui va bénéficier de cette gymnastique ; mais que la respiration normale entraîne comme conséquence l'amélioration de la nutrition du corps tout entier. On sait, en effet, que la transformation du sang veineux en sang artériel et que la chaleur naturelle du corps sont des conséquences de la respiration. Nous ne nous occupons de cet acte important qu'au point de vue de la production des sons et de la parole. La respiration n'est pour nous qu'un acte mécanique. Il nous faut, en effet, produire l'expulsion d'une quantité d'air suffisante possédant une vitesse également suffisante. Le volume des gaz expulsés par la bouche et la force

de l'expulsion nous sont indispensables pour obtenir l'intensité, la hauteur, l'énergie et la netteté dans les sons.

On se figure trop aisément qu'il suffit de respirer fortement devant le jeune sourd-muet pour parvenir à lui faire imiter les mouvements que l'on fait soi-même. On oublie que le sourd-muet n'entend pas et que le bruit d'inspiration et d'expiration qui attirerait l'attention d'un entendant ne saurait produire aucun effet sur le sourd-muet qui ne les entend pas et qui n'a pas encore l'œil assez exercé pour les discerner suffisamment. Car, si imitateur que soit l'enfant, il n'imite bien que ce qu'il voit nettement. C'est donc par un autre moyen que nous devons attirer son attention. Voici comment nous procédons :

Nous prenons une de ses mains et appliquant nos lèvres contre le dos de cette main, nous aspirons le plus fortement possible de manière à produire l'effet d'une ventouse légère, c'est-à-dire à soulever un peu la peau par l'effort de la respiration. Ceci fait, nous plaçons la main de l'enfant à quelques centimètres de notre bouche que nous fermons en grande partie et nous expirons les gaz en simulant l'effet du jet d'air d'un soufflet. Dans la première partie de cet acte, l'enfant a senti fortement l'aspiration produite. Il a compris l'emmagasinement de l'air dans la poitrine, et dans la seconde partie, il a senti l'expulsion lente et prolongée des gaz précédemment emmagasinés (ainsi que nous l'avons dit plus haut, nous ne nous préoccupons pas de la nature des gaz inspirés et expirés, ni des actions chimiques qui s'opèrent), de façon à lui laisser l'impression d'un assez grand volume de gaz.

Nous recommençons un grand nombre de fois ce manège jusqu'à ce que l'enfant soit bien familiarisé avec les efforts sur lesquels nous voulons attirer son attention. Nous faisons varier chaque fois et la force d'aspiration et celle d'expiration et la durée et l'énergie de l'acte ; en un mot, nous varions toutes les phases qu'il comporte. En même temps nous invitons chaque fois l'élève à nous imiter ; nous lui faisons reproduire sur sa main et sur la nôtre les phases d'aspiration et d'expiration soufflantes. Il doit varier comme nous l'avons fait nous-même et l'énergie et la durée de chacun de ces actes jusqu'à ce qu'enfin il agisse comme nous.

Passons maintenant au second exercice qui consiste dans le jeu régulier des poumons, c'est-à-dire dans la respiration proprement dite et telle qu'elle s'accomplit pendant que nous parlons.

On sait que le sourd-muet ne respire pas volontiers par la bouche. Il la tient généralement fermée et nous risquerions en lui donnant la parole de lui faire rendre des sons nasaux et gutturaux si nous ne lui apprenions préalablement à respirer par la bouche. Vous nous permettrez d'insister sur la différence qu'il y a entre le premier exercice tout mécanique et le second qui est à la fois mécanique et physiologique.

Ayant pris les mains de l'enfant et appliquant l'une sur la poitrine et l'autre sur le dos en choisissant la région où les mouvements respiratoires se font le mieux sentir, nous respirons en exagérant un peu l'inspiration et l'expiration de manière à rendre les mouvements plus sensibles. Aussitôt après et conti-

nuant le même acte de respiration, nous expirons avec force la bouche entièrement ouverte en plaçant une des mains de l'enfant devant notre bouche. L'élève sent alors l'impression de notre souffle tiède, impression essentiellement différente de celle qu'il avait éprouvée lorsque nous insufflions sur sa main, le souffle frais qu'on obtient en fermant presque la bouche et en imitant le soufflet. Nous l'invitons à nous imiter et nous nous assurons de l'exécution des mouvements en plaçant, à notre tour, une de nos mains sur sa poitrine et l'autre sur son dos. Cet exercice, comme tous les autres d'ailleurs, est répété jusqu'à ce qu'il soit parfaitement exécuté. Il n'y a pas à se préoccuper du temps donné à ces exercices, ni du nombre des répétitions, mais seulement de l'exécution qui ne doit rien laisser à désirer. Il y aura donc nécessairement des différences dans le temps consacré aux exercices et dans les efforts accomplis, selon l'âge, l'état de santé, le caractère, le sexe, l'intelligence, etc., de l'enfant.

Nous voici parvenu à ce que nous appelons le troisième exercice préparatoire, celui qui doit précéder immédiatement l'émission des premiers sons et auquel nous attachons naturellement une très grande importance, car de cet exercice bien exécuté dépendra une émission franche et nette. Il s'agit, tout en provoquant de la part de l'enfant des expirations fortes et franches, de préparer en quelque sorte le moule des diverses voyelles en disposant convenablement la bouche, la langue, etc.

Placé en face de l'élève, nous attirons son attention sur notre bouche que nous ouvrons : largement, ce qui répond au moule du son *a*, puis, nous rapprochons les commissures et diminuons l'ouverture en lui donnant sensiblement la forme de la lettre o, c'est alors le moule du son *o*. Diminuant encore l'ouverture de la bouche, tout en lui conservant la même forme, nous obtenons le moule du son *ou*.

Dans ces trois premières formes on remarque une diminution graduelle de l'ouverture buccale, ce qui facilite l'instruction de l'enfant.

Avant d'aller plus loin, disons que chaque fois, l'élève est appelé à imiter ce que fait son maître, disons également que nous attirons son attention sur les mouvements de nos lèvres qu'il doit imiter et qu'il n'est peut-être pas sans utilité de lui faire observer ses propres mouvements dans un miroir.

Nous n'irons pas plus avant tant que l'enfant ne sera pas parvenu à exécuter ces exercices d'une manière irréprochable. Il importe surtout, au début de ces exercices, de n'y consacrer que fort peu de temps, de les renouveler fréquemment mais avec des intervalles de repos. Il ne faut fatiguer l'enfant ni intellectuellement ni physiquement.

Ses muscles se fatiguent et son attention se lasse. Cela importe surtout dans le cas d'exercices comme ceux dont nous venons de parler qui ne diffèrent entre eux que par des nuances.

Les exercices qui suivent se rapportent aux sons *é* et *i* ; les sons *eu* et *u* viendront plus tard. Pour disposer la bouche de manière à émettre le *é*, nous

rapprochons les lèvres dans le sens vertical, de façon à ne laisser entre elles qu'une fente horizontale et nous les appuyons sans effort contre les gencives. C'est alors qu'en émettant le souffle se produit le son *é*, mais il est bien entendu que nous ne produisons encore aucun son ; seul le souffle est expiré avec une certaine force.

Pour le *i*, nous rapprochons un peu plus les lèvres et les dents que pour le *é*, rendant ainsi la fente buccale plus étroite.

Dans l'un et l'autre cas, nous indiquons à l'enfant la place occupée par la langue. Ainsi, pour *a*, elle doit reposer mollement sur sa base, son extrémité touchant en dedans les dents inférieures.

Pour le *o*, elle se ramasse de manière à laisser un intervalle entre elle et les dents inférieures. Elle conserve la même position dans le *ou*.

Dans le *é*, elle s'élargit et s'amincit de manière que les parties latérales s'élèvent légèrement vers les gencives supérieures et son extrémité butte contre les dents inférieures.

Pour le *i*, la langue conserve la même position.

Par ce qui précède, on voit que déjà l'enfant est appelé à lire sur les lèvres avant même qu'aucun son soit émis.

Pour imiter il regarde, et chaque correction de son maître, comme chaque effort qu'il fait pour bien imiter, le forcent tout naturellement à diriger son regard avec une énergie persistante sur les lèvres de son maître, ou dans la glace, sur les siennes. C'est ainsi qu'il acquiert progressivement une grande habi-

leté à discerner les mouvements les plus délicats et les plus fugitifs.

Sans doute l'éducation générale de l'œil est loin d'être indifférente comme préparation à cette éducation spéciale ; mais il ne faudrait pas s'en exagérer l'importance, car dans l'éducation générale des sens, chaque sens est, pour ainsi dire, éduqué isolément ; tandis qu'ici, il y a tout à la fois un travail mécanique des organes buccaux, une observation attentive du jeu de ces organes et des modifications de formes qu'on leur imprime ; enfin, une imitation de ces mouvements. Or, dans tout cela, l'esprit a encore plus de part que les sens, et il y a un groupement et une association d'efforts qu'on ne saurait assimiler à l'acte élémentaire par lequel l'œil apprécie tantôt la forme, tantôt le mouvement, tantôt la distance. Disons en passant qu'il n'y a rien de surprenant à ce que le sourd-muet lise sur les lèvres avant d'émettre les sons, car la forme et la position des organes, c'est là la seule partie qui peut être appréciée par la vue.

Pendant ces divers exercices, il sort de la bouche de l'enfant un souffle bruyant ou une sorte de voix sourde, quelque chose d'analogue à ce qu'on appelle la voix basse ou à l'expiration produite à la suite d'un effort violent. Le bruit ainsi produit avec les modifications successives de la cavité buccale doit être une sorte d'ébauche du son, mais une ébauche à contours nets et arrêtés. C'est en quelque sorte les lignes d'un dessin très légèrement tracé, mais qui a déjà toute la précision nécessaire.

Pendant cet exercice, nous nous assurons que la presque totalité de l'air aspiré sort par la bouche de l'élève à chaque émission ; mais néanmoins, il convient de n'user d'aucun artifice pour obtenir ce résultat important. — Nous pourrions, par exemple, être tentés de serrer le nez de l'enfant avec les doigts afin d'avoir le résultat que nous cherchons. Or, il convient, non seulement dans cet exercice, mais dans tous les autres, de ne rien obtenir que de naturel de la part de l'enfant.

N'oublions pas que le sourd-muet, lorsqu'il parlera, doit parler comme nous et pour employer une comparaison qui rendra mieux notre pensée, nous dirons qu'il ne faut pas le considérer comme un homme estropié auquel nous donnerions des béquilles, mais bien comme un infirme auquel nous voulons rendre l'usage de ses membres.

Ainsi que nous venons de le dire, ce troisième exercice précède immédiatement l'émission des sons. On comprend, en effet, qu'après les avoir produits à voix basse, l'enfant soit tout préparé à les émettre à voix haute ou naturelle. Il ne s'agit plus que d'accentuer la vibration des cordes vocales. Nous avons accompli, de notre tâche, la partie la plus délicate et la plus importante par cette préparation du moule, car les vibrations des cordes ne s'effectuent pas avec plus de difficulté pour tel son que pour tel autre, le mouvement vibratoire étant comme un même fluide coulant dans des moules divers. On nous permettra d'insister comme nous le faisons sur cette partie de notre travail afin d'en faire comprendre toute l'importance.

Nous arrivons au quatrième et dernier exercice préparatoire qui n'est d'ailleurs qu'une continuation en quelque sorte du précédent et qui doit mettre l'enfant à même de prononcer les articulations. Il s'agit donc encore ici de disposer certaines parties de la cavité buccale tout en imprimant des mouvements convenables à la langue et aux lèvres de façon que ces divers organes entrent pour ainsi dire en collaboration pour la prononciation de telle ou telle articulation. Ces derniers exercices sont parmi les plus difficiles ; on le comprend, du reste, car ils constituent en quelque sorte la parole rudimentaire.

On ne saurait consacrer trop de temps et de soins, d'attention et de vigilance dans l'exécution de ce travail. Telle mauvaise disposition imprimée à un organe peut entraîner une mauvaise habitude chez l'enfant et rendre défectueuse pour toujours sa prononciation. C'est le jeu faussé de quelques fibres musculaires ou une disposition défectueuse de certaines parties de la cavité buccale qui nous valent les divers défauts de prononciation des entendants-parlants eux-mêmes, connus sous le nom de blaisement, de zézaiement, de grasseyement, etc. On sait la difficulté qu'il y a à corriger ces défauts chez les entendants-parlants qui pourtant sont à même de les connaître et de s'en apercevoir. C'est ici qu'on peut dire que le temps ne fait rien à l'affaire et qu'en réalité, c'est le plus gros de la besogne de l'instituteur qui est accompli en ce moment.

Cet exercice, bien que nous l'appelions préparatoire, constitue en réalité à lui seul l'enseignement de

la parole. Selon qu'il sera bien ou mal conduit, l'enfant parlera plus ou moins bien, car on peut émettre des sons plus ou moins forts et plus ou moins justes, ce n'est pas là la parole. L'articulation en constitue la plus grande partie ; elle est le corps et la charpente de l'édifice ; le son n'est en quelque sorte que le remplissage.

Nous ferons remarquer aux maitres que de tous les exercices, c'est celui qui mettra le plus leur patience à l'épreuve. Il importe, en effet, qu'ils procèdent avec une très grande douceur et un très grand calme lorsqu'ils disposeront avec leurs doigts ou avec un outil fort simple les divers organes de la cavité buccale. Dans ces circonstances, tout enfant a toujours de l'appréhension ; il voit avec inquiétude un homme s'avancer vers lui comme s'il voulait pratiquer une opération. Les grandes personnes mêmes ne peuvent se défendre d'une certaine hésitation. Mais pour le sourd-muet, on le comprend, l'appréhension doit être bien plus vive. On risquerait de compromettre les résultats si l'on n'apportait dans ce travail toutes sortes de précautions et de ménagements.

Il faut se défier de mouvements brusques provoqués par l'impatience, surtout si l'on ne fait pas usage de ses doigts seuls, et si l'on tient à la main un outil même inoffensif. Un faux mouvement de l'enfant effrayé étant la cause d'une douleur plus ou moins vive, non seulement paralysera les efforts, mais pourra compromettre l'avenir, car l'enfant ne se prêtera plus désormais volontairement à ce qu'on

exige de lui et on n'obtiendra rien que par la contrainte, ce qui est la situation la plus pénible pour le maître et l'élève et ce qui donne, même avec les plus grands efforts, les plus piètres résultats.

Il ne faut pas confondre la prononciation des articulations avec les exercices préparatoires dont nous nous occupons actuellement. Si nous faisions prononcer les articulations, nous n'en serions plus aux exercices préparatoires. Ce qu'il s'agit de pratiquer maintenant, c'est ce que nous pourrions appeler la gymnastique propre à toutes les parties de la bouche en vue de la prononciation des articulations. Un exemple nous fera mieux comprendre. Supposons qu'il s'agisse de l'articulation *p* ; on sait qu'il faut serrer les lèvres et produire l'explosion qui caractérise cette articulation et qui s'obtient en lançant les lèvres en avant sous l'impulsion du souffle interne. Dans ce cas l'exercice préparatoire se borne au rapprochement des lèvres, avec force, mais sans l'explosion. Autre exemple plus complexe. Supposons qu'il faille articuler *ch*, il faut amener la langue vers les parties internes des gencives supérieures en la recourbant un peu à son extrémité ; en même temps, on rapproche légèrement les dents et on projette les lèvres en avant et plus particulièrement la lèvre inférieure. Cela fait, on lance un jet d'air. Tout ce qui précède l'émission de l'air doit être considéré comme exercice préparatoire. On le voit, cet exercice se compose en réalité de trois exercices partiels; il est plus compliqué que le précédent ; il y a un exercice de la langue, un des dents et un des lèvres. Toutefois,

observons que le mouvement d'ascension de la langue se produit également dans l'articulation du *t*, du *d*, du *j*, du *l*, du *n*, du *r*, l'organe affectant des formes diverses. Les exercices préparatoires relatifs à la langue ne conviendront donc pas seulement à l'articulation du *ch* que nous avons pris pour exemple, mais à un certain nombre d'autres.

Ces exercices constituent une gymnastique de l'organe qui consiste dans l'élévation ou l'abaissement, l'avancement ou le retrait, les ondulations ou les vibrations plus ou moins fortes de cet organe en procédant par gradation comme il convient dans toute série d'exercices.

Ce que nous venons de dire de la langue s'applique aux lèvres et aux dents et tout cet ensemble d'exercices est uniquement destiné à donner une certaine élasticité, une certaine souplesse à des organes que l'inaction a raidis. Il est évident que, ici, ce n'est pas l'organe vocal seul qui est mis en jeu, mais les muscles et les nerfs coopérateurs des mouvements. Chacun de nous a pu se convaincre que, lorsqu'il parle, toute la face prend plus ou moins de part à la production de la parole, soit directement ou indirectement. Or, tandis que l'entendant-parlant, depuis qu'il a poussé des cris, jusqu'à l'âge où nous arrive le sourd-muet, a constamment mis en mouvement tous les organes dont nous parlons, le sourd-muet, au contraire, les a laissés dans l'inaction ; aussi n'est-ce pas seulement la langue, les lèvres et les dents qui vont entrer en branle ; c'est la face tout entière : muscles du cou aussi bien que des joues et de la poi-

trine. On peut prévoir maintenant de quelle importance est pour la santé générale de l'enfant une semblable gymnastique. Nous répétons, ici, ce que nous avons dit plus haut, comme nous le dirions à propos de la gymnastique, en général : il s'agit d'exercices pour lesquels l'adresse prime la force et il convient de ne pas exagérer l'amplitude et la vivacité des mouvements dans la pensée d'atteindre mieux et plus tôt le but.

M. Capilléry. — Le rapport de M. Magnat ne répond pas exactement à l'idée que je me suis toujours faite de ce genre de travail. A mon avis, nos rapports doivent être non des leçons, mais des introductions. Ils doivent ouvrir nos séances, non les absorber, fournir matière à nos discussions, non supprimer le temps qu'il leur faut pour qu'elles soient fécondes. Esquisser rapidement les gros traits de la question, voilà quel est le rôle du rapporteur. J'ai peine à comprendre que M. le président, dont la compétence en cet ordre de choses est incontestable, estime au contraire que les rapports soumis au congrès doivent être des leçons.

M. Hément. — C'est une question d'appréciation. Ne nous arrêtons pas à des querelles de mots.

M. Capilléry. — Je remercie M. Magnat de son travail consciencieux et complet. On y retrouve deux grandes qualités : l'expérience et la réflexion.

M. Hément.— Notre temps n'est pas limité. Quelqu'un a-t-il des observations à faire sur la première partie, sur la deuxième. Je laisse de côté la question historique et je demande au congrès, s'il y a lieu, d'émettre un vœu pour la publication de ce travail. Le rapporteur peut demander que l'on prenne en considération son travail.

M. Magnat. — Je n'ai pas la présomption d'imposer mes idées à mes collègues ; je les prie même de ne formuler aucun vœu sur mon ouvrage, dont j'ai décidé moi-même la publication.

M. Hément. — Si le congrès n'émet pas de vœu, veut-il proposer une autre motion?

M. Magnat. — Je demande qu'il ne soit présenté aucune résolution sur mon travail.

Sur la proposition du président, l'ordre du jour pur et simple est adopté.

M. Hément. — Nous avons reçu plusieurs brochures de M. Hugentobler ; je les dépose sur le bureau. M. Magnat va continuer la lecture de son travail.

M. Magnat. — **Classement des sons et des articulations. — Dans quel ordre convient-il de les disposer ?**

1° Pour en faciliter l'acquisition ;
2° pour mettre l'élève à même de distinguer ceux ou celles qui ont quelque analogie ;
3° pour donner à l'élève une prononciation pure ;
4° pour le mettre en mesure de lire couramment sur les lèvres.

Vous ne serez pas surpris de retrouver ici : 1° les réminiscences d'un travail que nous avons déjà publié et qui, sans doute, est entre les mains de la plupart de nos confrères ; 2° les directions que nous avons données dans la plupart de nos conférences. Ce n'est pas que nous les ayons modifiées, si ce n'est dans des détails peu importants. Nos opinions n'ont pas varié parce qu'elles étaient le fruit de réflexions profondes et d'une longue expérience. Mais, d'abord, tous nos confrères ne les partageaient pas parmi ceux

qui les connaissent ; d'autres, n'étaient pas suffisamment préparés pour les juger, les apprécier et se faire une opinion eux-mêmes.

On se souvient qu'au congrès de Bordeaux, par exemple, la plupart des membres demandèrent qu'une expérience plus longue leur permît de porter un jugement sur le sujet qui nous occupe. C'est donc surtout avec la pensée de provoquer, d'appeler la discussion sur ce sujet que nous l'avons mis de nouveau parmi les questions soumises au congrès.

Nous allons donc reproduire une partie de notre travail avec de légères modifications.

Les premières sensations qui s'éveillent chez l'enfant sont traduites par des cris, puis par des paroles. C'est d'abord la faim et la douleur qui en lui se font sentir et un seul mode expressif les traduit : le *cri*. Plus tard, les sensations se multiplient et se manifestent au dehors par des modulations du cri ou de la série des voyelles. On peut dire que, suivant le cas, l'enfant pleure ou rit la gamme des sons. Ce travail se poursuit et l'enfant crée de lui-même tout un groupe d'expressions par lesquelles il traduit ses sensations de plus en plus nombreuses et de plus en plus complexes.

Dans tout ce travail inconscient et en quelque sorte instinctif, on remarque qu'il se sert des articulations dans l'ordre de difficultés qu'elles présentent pour la prononciation. Il fait d'abord usage des labiales, puis successivement des dentales, des sifflantes, des gutturales, etc., et tout ce travail est une conséquence, un produit si l'on veut de son organi-

sation. Il est donc rationnel de présenter au sourd-muet les sons et les articulations dans l'ordre où l'entendant-parlant les a prononcés lui-même et de les classer de manière, 1° que les difficultés de prononciation ou d'émission soient graduées ; ainsi, par exemple, les labiales doivent précéder les dentales qui elles-mêmes précèdent les sifflantes, etc. ; 2° que l'effort produit pour vaincre une première difficulté rende plus facile le triomphe d'une difficulté nouvelle, par exemple, l'effort pour produire le *f* facilite l'émission du *s*.

3° Enfin que dans le classement que nous en faisons deux articulations consécutives présentent toujours quelque analogie telles que le *t* et le *d* qui ont entre elles plus d'analogie qu'avec les autres articulations.

On pourrait se méprendre sur le sens du mot analogie, car on peut l'envisager à des points de vue différents.

Si l'on se rapporte à ce qui a été dit plus haut, l'analogie dépend d'une part de la forme et de la disposition des organes et d'autre part de l'émission du souffle.

Or, la première est incomparablement plus importante que la seconde. Pour employer la comparaison citée plus haut, nous dirons que le moule est plus important que la matière moulée. Il peut donc y avoir analogie de forme et de disposition ou analogie de mouvement ou même des deux. Par exemple, à la vue, le *p* et le *b* ne diffèrent entre eux que par l'énergie de l'émission ; tous deux sont de la catégorie des explosibles et il n'échappe à personne qu'elles sont

voisines. Pour l'une comme pour l'autre, l'émission se produit par une sorte de petite explosion à laquelle les lèvres seules prennent part. L'analogie confine ici à la similitude, aussi les enseignons-nous en même temps. Le *b* diffère du *p*, dans sa prononciation, en ce qu'il exige une certaine vibration intérieure de l'air renfermé dans la bouche avant sa sortie de cet organe.

Le *t* et le *k* sont également des explosives et si l'on se borne à ce caractère on peut y voir une analogie comme l'ont fait certains de nos collègues.

Ainsi, dans la prononciation du *t*, c'est à la fois l'extrémité de la langue et les dents qui interviennent, tandis que dans le *k*, c'est la base de la langue et le voile du palais. On comprend que ces derniers éléments ont incomparablement plus d'importance que l'émission du souffle. Nous ne saurions donc, comme certains de nos confrères, les enseigner simultanément à cause de leur analogie partielle.

Par ces exemples, on voit que si l'analogie doit guider dans la classification des articulations, encore faut-il classer les caractères sur lesquels elle est fondée, de manière que l'analogie soit toujours établie d'après les caractères les plus importants. Notre premier principe est donc celui-ci :

Classer les articulations de manière à grouper ensemble celles qui présentent le plus d'analogie dans les caractères les plus importants, c'est-à-dire la disposition et la forme des organes.

Ce principe, nous pourrions l'appeler : *principe de groupement.*

Les articulations et les sons ayant été ainsi partagés en plusieurs groupes, nous avons à distribuer ces groupes selon les difficultés progressives de prononciation.

Or, certaines articulations qu'on pourrait qualifier d'élémentaires ne sont pas seulement plus aisées à prononcer que les autres, mais, en outre, elles constituent une sorte de préparation pour la prononciation de celles qui suivent. C'est comme les premiers mouvements de la gymnastique comparés aux mouvements plus complexes qui viennent à la suite. En un mot, elles ne sont pas seulement les articulations du début, elles sont aussi la base des articulations suivantes. Nous rangeons parmi ces articulations, le *p*, le *t* et le *f*, et parmi les sons, le *a* et le *é*.

Notre second principe est donc celui-ci : *les groupes étant formés, les distribuer dans l'ordre des difficultés progressives, de manière que chaque groupe favorise la prononciation des groupes suivants.* C'est ici le principe d'analogie appliqué aux groupes eux-mêmes, comme nous l'avons appliqué aux articulations. Nous ne faisons, d'ailleurs, qu'appliquer la méthode des naturalistes dans les groupements qualifiés *espèce, genre, ordre,* etc.

Vous nous pardonnerez d'insister sur un point aussi délicat. Supposons qu'il s'agisse de faire prononcer correctement une des articulations qui présente le plus de difficultés : le *r*. On sait que beaucoup de personnes, parmi les entendants-parlants, prononcent incorrectement cette articulation ; il y a même un verbe qui sert à exprimer la mauvaise pro-

nonciation du *r* ; on dit de ces personnes qu'elles grasseyent. Or, une observation attentive nous montre la série des articulations préparatoires à l'expression desquelles il convient d'exercer les personnes qui grasseyent afin de corriger ce défaut. C'est ainsi que nous commençons par le *z* qui est le résultat d'un mouvement vibratoire très doux de la langue ; le *z* est suivi du *j* qui exige un mouvement vibratoire plus énergique du même organe. On pourrait comparer le *z* et le *j* à une note musicale à l'intensité près. En outre, on peut remarquer que la langue qui, dans le *z*, touche presque les dents inférieures, s'élève pour la prononciation du *j*, vers la base des dents supérieures, et enfin que, dans le *r*, la langue gagne tout à fait la partie supérieure de la bouche et que la vibration s'accentue davantage. C'est donc, comme on le voit, une progression continue dans l'intensité de la vibration, et par les positions successives qu'occupe la langue, on voit nettement que du *z* au *r* il y a comme un acheminement de cet organe vers le palais, contre lequel ses vibrations de plus en plus énergiques se font sentir ; c'est une sorte de gymnastique dont les exercices ont entre eux un enchaînement naturel.

Il résulte de ce qui précède que l'instituteur qui aurait à corriger le grasseyement, qui est le plus souvent l'effet d'une fâcheuse imitation, devrait remonter aux principes et faire articuler le *z* et le *j*, puis le *r* à la suite, en montrant le lien qui existe entre ces diverses articulations.

Nous en dirons autant du *j* et du *ch*. La gradation est ici indiquée par les quatre articulations *f*, *s*, *ch* et

j. Point de bonne articulation du *j* sans une bonne articulation du *ch* ; point de bonne articulation du *ch* sans une bonne articulation du *s*, et enfin, pour obtenir un bon *s*, il faut remonter au *f*.

Si donc on avait à enseigner la parole à un être qui ne l'a jamais pratiquée, il faudrait, pour être logique, faire énoncer les articulations dans l'ordre qui vient d'être indiqué, et, si l'on a à corriger une articulation vicieuse, il faudra procéder de la même façon : remonter, pour ainsi dire, au principe, et faire articuler le *f*, le *s*, le *ch* et le *j* en montrant le lien qui existe entre ces diverses articulations, comme il a été dit pour le *r*.

En vertu des principes que nous avons établis, nous avons divisé les sons et les articulations en dix groupes ainsi répartis, savoir :

1er groupe : *a - o - ou - é - i - e.*
2e » *p, b - t, d - f, v.*
3e » *k, c, q — g, gu.*
4e » *m — n.*
5e » *s, z — ch, j.*
6e » *l - r - x - h.*
7e » *eu - u.*
8e » *ia, ya - io - yo - iau - ié - iai - oi - oy - ieu - yeu - oui - ui - iu.*
9e » *an, am, en, em — on, om, eon, aon — in, im, yn, ym, aim, ain, ein — un, um, eum — oin — ion, yon — ien, iam, ian.*
10e » *ill — gn.*

Est-il nécessaire de dire que nous n'allons pas apprendre au sourd-muet l'ensemble du tableau qui précède ? Ce serait une étude par trop fastidieuse. L'enfant n'en comprendrait pas l'utilité. Nous enseignons d'abord une articulation et un son, par exemple l'articulation *p* et le son *a*, à l'aide desquels l'enfant prononce d'abord la syllabe *pa*, puis le mot *papa*. Ensuite viennent successivement les sons *o - ou - é - i - e*, avec lesquels il forme les syllabes *po - pou - pé - pi - pe*, et aussitôt les mots *pot*, *épi*, *pipe*, *poupée*, *épée*, *pou*, *poupe*, *pie*, *pape*, etc. — L'enfant se trouve ainsi intéressé.

Mais nous entrons ici dans la question d'enseignement et d'éducation qui ne fait pas partie de notre sujet.

Ces dix groupes de sons et d'articulations et toutes leurs combinaisons comprennent : 1° les articulations et les sons isolés, les syllabes directes suivies de mots formés de ces syllabes ; 2° les syllabes inverses, les consonnes complexes et les consonnes simples formées de plusieurs lettres inséparables ; 3° les diphthongues, les sons nasaux et les deux articulations *ill* et *gn*.

Remarquons en passant que ce n'est pas pour nous conformer aux usages reçus que nous commençons par le son *a*. Le son *a* est, en effet, de tous les sons le plus facile à émettre. Il suffit, pour le produire, d'ouvrir largement la bouche et d'expirer fortement de manière à faire vibrer les cordes vocales.

Du son *a*, on passe aisément aux sons *o* et *ou*, comme il a été dit plus haut. Nous attendons que

l'élève soit bien exercé à prononcer *a, o, ou,* avant de passer aux sons *é, i.* Le son *u* ne viendra que plus tard, en même temps que la diphthongue dont il dérive. Ce n'est pas seulement la simplicité des premiers sons et la complexité relative des autres qui nous fait ainsi agir ; il y a un motif plus sérieux : c'est la difficulté qu'éprouve le sourd-muet à distinguer, dès le début de son instruction, des sons qui diffèrent fort peu les uns des autres, soit qu'il les prononce, soit qu'il les lise sur les lèvres.

Disons encore en passant que l'insuccès de la pratique de l'articulation, dans certains établissements, peut résulter de ce qu'on n'a pas assez tenu compte des observations dans le détail desquelles nous entrons.

C'est parce qu'il est plus difficile, particulièrement au sourd-muet, de donner de la voix au fur et à mesure qu'il restreint l'ouverture de la bouche, que nous avons classé les sons *é* et *i* après les sons *a, o, ou.*

On a vu que la première articulation enseignée est le *p.* Nous disons la première, bien qu'il y en ait deux en apparence, le *b* étant en quelque sorte un *p* adouci, ou, si l'on veut, le *p* étant un *b* renforcé.

Toutes deux se produisent par le même mouvement des lèvres. Il n'y a pas plus de différence entre elles qu'entre la même note de musique donnée avec plus ou moins d'intensité. Mais est-il arbitraire de commencer par cette articulation-là ou par toute autre ? Evidemment non. C'est, en effet, l'articulation qui est la plus aisée à prononcer ; elle est aussi une des

articulations que le sourd-muet distingue le mieux sur les lèvres de son maître.

L'articulation qui a le plus d'analogie avec le *p* est le *t*, bien que celle-ci se prononce à l'aide des dents et de la langue ; l'émission du souffle dans la production de l'une et de l'autre s'effectue de la même manière et sans plus d'efforts.

Une articulation dont l'émission ne présente aucune difficulté, les organes vocaux demeurant inactifs alors que le souffle qui la produit s'échappe de la bouche, c'est celle figurée par la lettre *f*.

Nous dirons, à propos du *f* et du *v*, ce que nous avons déjà dit du *p* et du *b*, du *t* et du *d* : c'est la même articulation. Leur similitude s'explique par leur substitution, comme on le voit dans la formation du féminin de certains adjectifs. Ainsi du mot masculin *actif* on fait le féminin *active*, de *neuf*, *neuve*, etc.

Après l'étude des articulations que nous appelons *fondamentales*, *p*, *t*, *f*, nous passons aux articulations qui en dérivent.

Le *p* ne donnant lieu à aucune dérivation, ce sont les dérivés du *t* que nous allons présenter au sourd-muet, c'est-à-dire l'articulation *k* représentée par trois caractères différents dans notre alphabet, savoir *k*, *c*, *q*. Nous ajouterons le *g*, représenté à la fois par *g* et *gu*, parce qu'il n'est qu'une *expression* adoucie du *k*.

Il suffit d'émettre successivement les deux articulations *t* et *k* pour s'assurer que, dans le premier cas, la langue se rapproche des dents supérieures, et que,

dans le second, elle se retire en arrière, légèrement courbée de façon à toucher, par la partie postérieure, le voile du palais. Ici, c'est le voile du palais et la partie postérieure de la langue qui interceptent le passage du souffle à travers la bouche. Il est si vrai que, dans l'émission des deux articulations *t* et *k*, la différence est peu sensible, que la plupart des enfants et un grand nombre de personnes les confondent et les substituent l'un à l'autre, comme on le voit, par exemple, dans *cintième* prononcé au lieu de *cinquième*, etc.

Nous devrions examiner maintenant les articulations dérivées du *f*, après celles du *t*, et on peut, en effet, procéder de cette manière, mais nous préférons nous occuper du *m* et du *n*, qui sont en quelque sorte des articulations indépendantes, bien qu'en partie labiales. Deux raisons déterminent notre choix. C'est d'abord parce que les dérivés du *f* sont plus difficiles à émettre que le *m* et le *n*, et que l'enfant sera mieux préparé à les prononcer après l'acquisition de ces dernières.

L'articulation qui s'éloigne le moins du *f* est le *s*. Le souffle, en s'échappant directement de la bouche par un étroit passage entre les dents incisives supérieures et la lèvre inférieure, ne produit qu'un léger sifflement ; c'est le *f*. Si de la gencive supérieure on rapproche la partie antérieure et supérieure de la langue, la sortie du souffle s'effectue d'une manière rapide en produisant le sifflement très caractérisé du *s*. Ainsi, dans la production du *s*, la langue remplit les mêmes fonctions que la lèvre inférieure dans celle

du *f*, et l'émission du souffle se fait d'ailleurs dans des conditions semblables pour ces deux articulations. Le *f* et le *s* se réduiraient donc à une seule articulation si la langue agissait de même que la lèvre inférieure, c'est-à-dire si elle laissait le souffle s'échapper directement de la bouche. Or, le contraire a lieu. Cette articulation exige une certaine étude, tandis que le *f* est produit facilement et sans effort.

Du *s* nous passons au *z* qui est, par rapport au *s*, ce que le *b* est au *p*, le *v* au *f*.

Après le *z*, se place naturellement et logiquement le *ch*, dérivé du *s*.

Chacun sait que beaucoup d'enfants éprouvent une grande difficulté à émettre l'articulation du *ch*. Ils prononcent pendant un certain temps : un *sat*, un *sien*, au lieu de : un *chat*, un *chien*. De ce fait que l'enfant articule *s* croyant dire *ch*, bien que son oreille puisse l'avertir de la faute qu'il commet, nous concluons :

1° que l'enfant ne parvient à prononcer exactement le *ch* qu'à la suite d'efforts soutenus, et encore ne réussit-il pas toujours; 2° qu'entre le *s* et le *ch* il existe une grande analogie; 3° enfin que la prononciation du *s* étant plus facile que celle du *ch*, l'étude du *s* doit précéder celle du *ch*.

Du *ch* nous passons au *j* qui est, par rapport au *ch*, ce que le *z* est au *s*.

De toutes les articulations de notre langue, la plus difficile à prononcer est celle figurée par la lettre *r*. Les enfants entendants-parlants n'y parviennent qu'avec peine. Il en est même qui, à l'âge de cinq ou six

ans, prononcent encore *l* pour *r*. Ainsi, ils disent *loue* pour *roue*. Si l'enfant peut confondre ces deux articulations, cela tient sans doute à l'analogie qui existe entre elles. Et, en effet, pour la prononciation de l'une et de l'autre, il faut, au début, la même ouverture des dents et la même position de la langue. Il convient donc d'enseigner en même temps au sourd-muet les deux articulations *l* et *r*, en commençant par *l* qui est la plus facile des deux.

Après le *r*, vient l'articulation *x*, dont l'emploi est peu fréquent. C'est pour cette raison que nous l'étudions en dernier lieu. Enfin, nous apprenons à l'élève à tracer la lettre *h*, lettre principalement orthographique et nulle comme prononciation.

Tel est le classement des sons et des articulations que nous avons adopté pour en faciliter l'acquisition au sourd-muet, pour le mettre à même de distinguer ceux ou celles qui ont quelque analogie, pour lui donner une prononciation pure, enfin pour le mettre en mesure de lire couramment sur les lèvres.

M. Hément. — Vous avez entendu la lecture de M. Magnat. Quelqu'un a-t-il des observations à faire ?

M. Peyron. — Je dirais volontiers un mot à propos du travail de M. Magnat. Je ne voudrais pas qu'il le prît en mauvaise part. Je suis un peu de l'avis de M. Capilléry. Je crois que les discussions doivent porter principalement sur les points sur lesquels l'accord n'est pas établi. Le travail de M. Magnat ne me paraît pas réaliser cette condition. Du reste, il y a longtemps qu'on n'invente plus rien. Il ne me paraît pas non plus que les idées émises par M. Magnat souffrent quelque contestation. Cependant, il me semble qu'il y a dans son travail

des parties dont il n'a pas tiré tout le parti possible. Je passe et j'arrive à un mot qui m'a frappé. M. Magnat nous a dit que certains enfants prononcent *t* pour *k* disant, par exemple, *cintième* pour *cinquième*. — Je demande au congrès la permission d'abuser de mon titre de médecin pour rappeler la cause physiologique qui explique chez l'enfant la facilité de cette permutation. Vous savez ce qu'on entend par région d'articulation. Suivant les articulations cette région est plus ou moins étendue. Pour le *t*, par exemple, elle s'étend jusqu'à un certain point du palais où elle confine à la région du *k*. Passée cette ligne de démarcation, le *t* se confond avec le *k*.

Dans certaines langues, pour prononcer le son *th* (*th* anglais), on est obligé de disposer les organes de telle sorte que la langue arrive au point intermédiaire entre deux régions d'articulation (*t* et *s*).

Rien d'étonnant dès lors si les organes peu exercés d'un jeune enfant confondent entre elles deux régions d'articulation voisines telles que *t* et *k* — *z* et *j*, *s* et *t*. Il dira alors *toto* pour *coco;* ze ne *t*ais pas, pour je ne *s*ais pas ; cin*t*ième pour cin*qu*ième, etc.

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole ? Il semblerait que, par votre silence, vous adoptez les idées émises par M. Magnat.

M. Dupont. — Il faudrait des conclusions.

M. Hément. — Il y a un classement de sons et d'articulations nettement défini.

M. Magnat. — Le classement que j'ai proposé n'est pas admis par tous nos confrères. Il y a donc là un vaste champ ouvert à la discussion.

M. Hément. — M. Magnat propose un classement de sons qui peut n'être pas universellement adopté. Vous pouvez avoir des observations à présenter et nous avons intérêt à appeler la discussion.

M. Peyron. — Il faudrait ménager les moments du congrès. Il y a encore à lire le mémoire de M. Dubranle. La discussion pourrait s'engager à la suite de ce second mémoire. Nous discuterions ainsi les deux à la fois.

M. Hément. — Nous avons entendu une lecture qui a été très longue, si vous considérez le temps consacré, mais courte si l'on se place au point de vue de l'intérêt qu'elle excite. Or, voici que maintenant, vous proposez la lecture d'un travail non moins long.

M. Dupont. — Il m'est difficile d'établir une discussion sur ce que je ne connais pas.

M. Magnat. — Comment, M. Dupont dit ignorer notre manière de procéder ! Il y a un instant M. Hugentobler affirmait que mon cours d'articulation est entre les mains de tous mes confrères, et il avait raison en ce qui concerne M. Dupont, qui a bien voulu me citer dans son ouvrage *la voix du sourd-muet*. Puisque cela est nécessaire, le congrès me permettra de rappeler le classement des sons que j'ai adopté.

1er	groupe :	*a - o - ou - é - i - e.*
2e	»	*p, b - t, d - f, v.*
3e	»	*k, c, q — g, gu.*
4e	»	*m - n.*
5e	»	*s, z — ch, j.*
6e	»	*l - r - x - h.*
7e	»	*eu - u.*
8e	»	*ia, ya - io - yo - iau - ié - iai - oi oy - ieu - yeu - oui - ui - iu.*
9e	»	*an, am, en, em - on, om, eon, aon — in, im, yn, ym, aim, ain, ein — un um, eum — oin — ion, yon — ien, iam, ian.*
10e	»	*ill — gn.*

M. Hugentobler. — Après les exercices préparatoires, je commence les leçons d'articulation proprement dite par les consonnes afin de permettre aux enfants de continuer ainsi cette petite gymnastique des organes vocaux, si importante pour la précision de la parole. La formation des voyelles demande de la part du maître et de l'élève la plus grande attention : c'est de leur pureté que dépend principalement l'intelligibilité et l'harmonie de la parole des sourds.

M. Hément. — Ne pourriez-vous pas développer un peu plus les motifs de votre classement ?

M. Hugentobler. — Dans mon cours d'articulation, publié en 1876, je divise les valeurs phonétiques de la langue française en six groupes, qui sont :

Consonnes sourdes :	*h, p, t, f, k, s, ch.*
Consonnes orales :	*m, n, v, z, j, b, d, g, l, r, gn, ill.*
Voyelles :	*a, o, ou, é, i, ai, eu, u.*
Diphthongues :	*oi, ui, oui, ieu, io, ia, ié, iai.*
Voyelles nasales :	*an, on, in, un.*
Diphthongues nasales :	*ien, oin, ion, ian, éan.*

M. Hément. — Alors vous faites apprendre les articulations avant les sons ?

M. Magnat. — Je prie M. Hugentobler de nous dire s'il fait prononcer à ses élèves toutes les articulations avant de commencer les sons, les syllabes et les mots, ainsi que semble l'indiquer son cours d'articulation ?

M. Hugentobler. — Je ne pense pas qu'un professeur d'articulation puisse suivre invariablement, avec tous les élèves d'une classe indistinctement, une marche réglée d'avance. Nous devons nécessairement tenir compte des dispositions particulières de chacun de nos enfants sans perdre de vue toutefois l'unité de l'enseignement dans son ensemble.

M. Dupont. — Je ne partage pas l'opinion de M. Magnat en ce qui regarde l'ordre à suivre dans l'enseignement des sons. Il

ne me paraît pas possible d'apporter dans cette étude un ordre fixe constant et préalablement défini, car j'estime que suivant les élèves auxquels on aura affaire, on sera obligé de s'écarter plus ou moins de l'ordre admis en principe. Avec le sourd qui, dores et déjà, donne de la voix, rien n'est plus facile que de commencer par les voyelles ; mais avec ceux dont on ne pourra provoquer la voix qu'au bout de deux, trois ou quatre mois, comme cela arrive quelquefois, force nous est d'adopter une autre règle de conduite. Avec ces sourds aux organes rebelles, la nécessité nous fait une loi de commencer par les consonnes. D'ailleurs je ne vois pas, pour ma part, qu'il y ait le moindre inconvénient à faire articuler, pendant les exercices de la période préparatoire, quelques consonnes faciles par les élèves qui en sont capables.

M. Hément. — Si vous devez enseigner à l'enfant toutes les articulations — et c'est en effet ce qui se fait généralement — vous les disposez dans un certain ordre?

M. Dupont. — Je me prononce, comme M. Magnat, pour le classement des sons. Ce classement est admis aussi bien par les physiologistes que par les instituteurs, et personne ne songe à en contester l'utilité. On étudiera les sons groupe par groupe, sous peine de perdre un temps infini. Dans les groupes, il arrive souvent qu'un son prépare le suivant ; c'est ainsi que le *t* ouvre la voie au *k*, le *f* au *s*. S'il s'agit d'enseigner l'articulation, le classement basé sur l'analogie mécanique est d'une importance évidente. De même le groupement basé sur la région d'articulation est fort à considérer dans l'étude de la lecture sur les lèvres.

Sur ce point, je crois, tout le monde est d'accord. Mais pour ce qui est de l'ordre à suivre dans l'enseignement des sons et des articulations, on ne peut établir qu'un ordre purement idéal ; qu'un principe dont le praticien éclairé ne pourra le plus souvent tenir compte ; qu'une règle dont la pratique journalière fera peu de cas.

M. Magnat. — C'est la négation de toute méthode.

M. Goguillot. — Vous savez tous, Messieurs, que, parmi les élèves nouveaux qui nous arrivent chaque année, il s'en trouve qui sont déjà en possession d'une voix normale et même d'un certain nombre d'articulations. Je vous demande la permission de ne pas m'occuper de ceux-ci pour l'instant. Ne peut-on se prononcer pour une ligne idéale à suivre quand on aura affaire, par exemple, à un sourd-muet absolument aphone et encore vierge de toute articulation ? Le cas n'est pas rare. Avec celui-ci, Messieurs, il est une conduite à tenir qui me séduit par son aspect logique et qui me semble être l'application toute simple du fameux précepte : *aller du simple au composé.*

Pour suivre cette marche synthétique, nous devons, après avoir accommodé les organes de l'élève pendant la *période préparatoire*, lui demander d'émettre d'abord les éléments qui nécessitent la plus petite dépense possible de force, pour passer ensuite progressivement — et prudemment — à ceux qui exigent des efforts de plus en plus considérables. J'arrive ainsi à me trouver d'accord avec M. Hugentobler, qui conseille de commencer l'enseignement de l'articulation par les consonnes explosives[1]. Parmi les explosives même, il en est dont l'émission est plus ou moins facile. Nous devons donc les classer par ordre de difficulté; nous passerons ensuite aux consonnes dites douces, quoiqu'elles nécessitent, pour être articulées, plus d'efforts que les explosives; enfin, nous arriverons à la provocation de la voix et à l'enseignement des voyelles pures en passant par des manifestations intermédiaires, que j'appellerais bourdonnement ou marmottement, et dont j'emprunte la définition à un article de M. L. Cappelli,

1. *Note du secrétaire :* La plupart des auteurs de cours d'articulation recommandent de commencer l'étude des consonnes par les consonnes explosives ; tels sont M. Magnat, le frère Pierre Célestin, le frère Médéric, en France; M. Van Praagh en Angleterre : M. l'abbé Tarra en Italie ; le frère Cyrille en Belgique ; M. Arnold en Suisse, etc.

publié dans les annales de Sienne. M. Cappelli s'exprime ainsi :

« Faisons tenir à l'enfant les doigts d'une main sur notre bouche et ceux de l'autre sur sa propre bouche, nous murmurons entre les lèvres un *b* prolongé, l'invitant à faire de même ; ensuite, nous commençons à dire à demi-lèvres (*mezza, labra*) *bba - bba - ba,* en nous assurant qu'il nous imite et en lui faisant observer, toujours au moyen du toucher, que les vibrations de la voix se propagent à la gorge et à l'étendue de la poitrine. Cette épreuve menée à bien, pendant que l'enfant marmotte comme nous l'avons dit, on lui fait ouvrir la bouche, en l'aidant adroitement nous-même avec la main, en cherchant à obtenir, et on obtiendra, par des essais répétés un *ba,* un *bo,* ou une autre syllabe. Il peut arriver que notre élève réussisse plus facilement à murmurer d'abord entre ses dents *ta ta ta, va va va,* etc., pour ensuite prononcer *clairement* ta ta ta, va va va, etc. ; mais cela importe peu, il suffit de bien commencer. Nous aurons obtenu ainsi le premier son voyelle ; ce point de départ sera établi, et nous pourrons marcher en avant d'un pas assuré. »

M. Hément. — Nous voyons là un mélange d'exercices préparatoires pour la production de la voix, qui ne nous semble pas bien défini et délimité.

M. Goguillot. — Je ne prétends pas que ce soit là le meilleur moyen à employer.

M. Magnat. — M. Goguillot me permettra de lui rappeler que M. Valade-Gabel, censeur actuel à l'Institution nationale de Paris, recommande aux maîtres de sourds-muets d'exercer leurs élèves à produire un bourdonnement, afin, dit-il, d'éviter que leur voix acquierre un timbre insupportable, et de ne pas trop concentrer l'action musculaire sur les organes vocaux. Il me semble que lorsqu'un auteur français a donné les conseils que l'on va chercher à l'étranger, on ne devrait jamais oublier de dire son nom. En bien des choses, nous nous faisons

les tributaires de l'étranger, tandis que nous possédons depuis longtemps ce que nous sommes censés leur emprunter.

M. Hugentobler nous affirme qu'il suffit de faire prononcer l'articulation *b* à l'élève et de lui faire ouvrir la bouche pour lui faire dire *ba, bo, bou.* N'est-ce pas là proclamer la facilité avec laquelle le sourd-muet émettrait des sons ? Je regrette de n'être pas d'accord sur ce point avec M. Hugentobler. Il me permettra de lui dire que les sons ne sauraient être émis d'une manière si spontanée par les sourds-muets. Comme nous tous, M. Hugentobler sait que le sourd-muet ne parvient pas à produire une parole intelligible s'il n'y a pas été préalablement préparé par l'émission des sons. Or, dire qu'il suffit de faire prononcer à l'élève l'articulation *b* pour qu'il donne les syllabes *ba, bo, bou*, n'est-ce pas affirmer aussi que les exercices préparatoires ne sont pas indispensables ?

Encore un mot. Nous estimons qu'il est bien plus difficile de faire prononcer l'articulation *b* au sourd-muet que d'obtenir de lui l'émission du son *a*. Nous ne voyons pas pourquoi le maître irait ainsi du difficile au facile lorsqu'il peut procéder autrement. Contrairement à M. Hugentobler, nous préférons commencer par les sons qui précisément nous viennent en aide dans la prononciation des articulations.

M. Goguillot. — Avant la vibration sonore aussi nette que vous la désirez, il se produit une demi-vibration bourdonnante qui en serait l'acheminement.

M. Hément. — Je ne sais pas jusqu'à quel point les demi-vibrations auxquelles fait allusion M. Goguillot existent en réalité.

M. Magnat. — Chacun de nous ne sait-il pas combien il est plus difficile d'obtenir d'une manière générale la prononciation des articulations que l'émission des sons, quels qu'ils soient ? Il m'est arrivé de passer des journées entières pour donner l'articulation *t*, tandis qu'une leçon de quelques minutes suffit pour faire émettre les sons *a, o, ou.*

M. Capilléry.— Je ne crois pas que le classement absolu en voyelles d'abord, en consonnes ensuite, soit le plus pratique. Il est plus facile de prononcer certaines articulations que d'émettre certains sons. Le *p*, le *t*, par exemple, sont incontestablement plus vite obtenus de nos élèves que la voyelle *i*.

M. Magnat. — M. Capilléry vient de nous démontrer la nécessité d'une classification des sons allant du simple au composé. J'ajoute que si les exercices préparatoires ont été faits d'une manière convenable, le son *i* s'obtient aussi facilement que les autres.

M. Hément. — Messieurs, l'heure est avancée; je vous propose de renvoyer la suite de la discussion à demain.

Avant de lever la séance, M. le président met aux voix la proposition de M. Capilléry, de voter des remerciements à M. Magnat pour son travail, aussi bien conçu que substantiel.

Cette proposition est adoptée.

La séance est levée à six heures.

Séance du Jeudi 18 Septembre 1884.

Sous la présidence de M. F. Hément.

Sommaire : Lecture d'un mémoire de M. Dubranle sur la deuxième question. Lecture d'un mémoire de M. Snyckers. Lecture d'un mémoire de M. Dupont. Lettre de M. Fornari. Discussion : MM. *Peyron, Hément, Dupont, Hugentobler, Magnat, Malin, Capilléry*. Résolution sur la deuxième question.

M. Hément. — La séance est ouverte. MM. Dupont et Goguillot ont déposé deux brochures sur le bureau. Elles sont à la disposition des personnes qui voudraient en prendre connaissance.

La parole est à M. Goguillot pour la lecture du mémoire de M. Dubranle.

M. Goguillot. — Vu la longueur de ce travail, je pourrai m'arrêter à certains paragraphes pour diviser la discussion.

DEUXIÈME QUESTION

Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets.

La période préparatoire joue, dans l'enseignement de l'articulation et de la lecture sur les lèvres, un rôle incontestable et aujourd'hui incontesté. Longtemps méconnue, elle a fini par s'imposer à tous. La négligence et l'abandon dont elle était autrefois l'objet suffiraient peut-être à expliquer la voix défectueuse,

la parole inintelligible qu'on observait chez les élèves au temps où la parole était considérée, non pas même comme un procédé d'enseignement, mais simplement comme un complément de l'instruction.

Il serait curieux de rechercher dans quelle mesure les traités spéciaux ont conseillé les exercices de cette période préparatoire, dans quelle mesure ils ont été pratiqués dans les différentes écoles, quel crédit les instituteurs leur ont accordé jusque dans ces dernières années. Mais, loin de Paris, sans aucun livre sous la main, privé par conséquent de toute espèce de documents, nous nous voyons obligé de renoncer, momentanément du moins, à ce travail dont nous aurions voulu faire en quelque sorte une introduction, un avant-propos. Nous nous contenterons donc de traiter, aussi brièvement que possible, la question des exercices préparatoires à l'enseignement des éléments d'articulation et de lecture sur les lèvres, et pour cela, nous n'aurons qu'à rappeler ce qui se fait à l'Institution nationale depuis qu'elle se trouve placée sous la direction de M. le Dr Peyron, et nous pourrions ajouter depuis le retour des deux jeunes maîtres que l'école de Paris avait délégués auprès des écoles de Milan.

Lorsque le sourd-muet arrive à l'école spéciale, c'est un jeune garçon de 9 à 12 ans. Il est en général timide, embarrassé ; son regard erre sans se fixer sur les objets qui l'environnent ; son attention est mobile, superficielle. Par suite de l'espèce d'abandon où il a vécu, de la difficulté qu'il éprouve à comprendre et à se faire comprendre, il est un peu ombrageux, inquiet,

et plus que l'entendant-parlant, disposé à l'irascibilité et à la violence. Il a quelques notions générales des choses de la vie : il a vu, il a réfléchi et comparé, il a jugé ; il est loin de posséder, cela est certain, les aptitudes des parlants qui ont son âge ; néanmoins son intelligence a reçu un certain développement, et ce développement intellectuel paraît être en raison directe du développement de son langage.

Privé du moyen général ordinaire de communication, il nous apporte en effet un langage, espèce de pantomime plus ou moins bornée, plus ou moins pauvre chez les uns, un peu plus complète chez les autres. C'est ce langage que le maître met à profit pour entrer en relation avec son élève, pour mériter sa confiance et pour lui faire sentir sa supériorité. Tel est, en deux mots, le reflet exact des dispositions du sourd-muet, de son état intellectuel avant qu'il ait reçu l'instruction.

Dans ces conditions, il est évident qu'on ne saurait commencer fructueusement avec lui, dès le premier jour, l'enseignement de l'articulation. Son esprit n'est pas encore assez mûr, assez réfléchi ; il n'est pas encore prêt à recevoir convenablement l'instruction. Il faut l'y préparer.

Après s'être rendu compte des dispositions physiques et des dispositions intellectuelles de son élève, après avoir constaté le degré d'instruction et le degré d'audition, après avoir, en un mot, reconnu son aptitude à recevoir l'éducation, le maître passe à la pratique d'exercices particuliers destinés à discipliner

l'élève, à l'habituer à l'attention, à l'observation, à le préparer graduellement à percevoir et à reproduire les mouvements des organes de la voix destinés, en un mot, à faire l'éducation de son œil.

Le sourd-muet arrive en effet distrait, remuant, agité ; ennemi de toute application de l'esprit et du corps, il manque d'attention et de mémoire. C'est pourquoi, pour l'occuper sans l'ennuyer et sans le fatiguer inutilement, pour lui rendre agréable le séjour à l'école, pour mettre ses sens et son esprit en état d'acquérir la parole, il convient de faire précéder cette acquisition des exercices de gymnastique scolaire, imitative, progressive, générale d'abord, locale ou plutôt buccale ensuite. Dans ces exercices l'œil commence à se fixer, l'esprit à observer, à s'appliquer, à reproduire, à comparer, à se rappeler ces mouvements qui vont des plus aux moins visibles, le disposant ainsi peu à peu à percevoir et à refléter en lui-même les positions et les modifications de l'organe du maître, c'est-à-dire à lire sur les lèvres et à articuler.

Les premiers exercices de gymnastique générale consistent à faire imiter par l'élève les actions du maître, qui se lèvera, s'asseoiera, marchera, ouvrira et fermera une porte, déplacera une chaise, saluera quelqu'un, se penchera en avant ou en arrière, etc. Les mouvements des bras, des jambes, de la tête, succèderont à ces exercices, dans lesquels le corps tout entier a pris part, et seront réglés de manière à passer par une succession décroissante des mouvements les plus marqués à d'autres qui se voient moins. Suivant tou-

jours cette marche décroissante, cette gymnastique finira par se localiser du côté de la bouche, et nous apprendrons à l'élève à ouvrir et à fermer la bouche, à contracter et à distendre les lèvres, à porter la pointe de la langue au palais, aux dents supérieures, aux dents inférieures, à avancer et à arrondir les lèvres, à les serrer contre les dents, etc.

Ces exercices, qui peuvent être variés à l'infini, n'ont pas seulement pour but d'assouplir les muscles de la mâchoire et des lèvres ou de donner à la langue une agilité particulière, ils servent aussi, comme nous l'avons dit, à la préparation de l'œil.

Le sens de la vue étant de la plus haute importance pour celui qui est privé de l'ouïe, il faut se préoccuper d'exercer et de développer le plus possible ce sens, par lequel le sourd-muet doit presque tout apprendre, et par des exercices convenables, amener insensiblement son œil à saisir les mouvements de plus en plus complexes et de moins en moins perceptibles qui vont être soumis à son observation. C'est ainsi que pour donner à l'élève les premières notions de la parole et de son utilité, on lui fera lire sur les lèvres un certain nombre de mots courts, présentant à la vue la plus grande différence possible et se rapportant à des choses que l'élève connaît et qu'il lui est facile de se procurer, en lui faisant indiquer l'objet dont le nom a été prononcé. Relativement à cet exercice, nous ferons remarquer qu'il y a intérêt à mettre les enfants à quelque distance des objets, non pas seulement pour les habituer à lire à une certaine distance, mais surtout pour leur donner le temps

d'analyser rapidement les mouvements des lèvres qu'ils viennent de percevoir, et éviter ainsi la précipitation que quelques-uns mettent à saisir le premier objet venu, cherchant plutôt à deviner qu'à comprendre. Puis on les habituera à reconnaître un certain nombre de mots, substantifs, adjectifs ou adverbes, de commandements destinés à faciliter les premières communications entre le maître et ses élèves : *bien, mal, sage, paresseux, malade, assis, debout, en rangs, va,* etc. Enfin, on leur fera lire sur les lèvres leur nom, celui de leurs camarades, celui de leur professeur, du directeur de l'école, etc.

Faits ainsi dès le début de l'instruction, ces exercices de lecture synthétique ont une grande importance et ne sont pas, pour le sourd-muet, d'une difficulté aussi grande qu'on pourrait le croire. Cette perception par la vue de quelques mots parlés, sans les décomposer en leurs éléments phoniques, se fait par l'observation attentive des mouvements des lèvres, de la langue et des traits du visage. Les mouvements n'étant saisis que par la vue, peu importe que la parole consiste seulement dans un chuchotement ou qu'elle soit accompagnée de sons, peu importe qu'elle soit aphone ou sonore.

L'art de saisir par la vue des mots dont l'enfant ne connaît encore ni la forme parlée, ni la forme écrite, n'est pas, à beaucoup près, aussi difficile qu'on se l'imagine généralement. Et l'expérience nous a prouvé que la plupart des enfants sourds-muets, même ceux qui sont nés parfaitement sourds, saisissent par l'inspection des lèvres de leurs parents, dès l'âge le plus

tendre, certains mots, certaines expressions simples et fréquemment employées dans la vie ordinaire. Aussi ne saurait-on assez recommander aux parents d'exercer de bonne heure l'œil de leur enfant sourd-muet, en lui faisant commencer dans la maison paternelle l'étude de la perception des mots par l'inspection des lèvres, en l'engageant à diriger constamment son attention sur le visage et particulièrement sur la bouche de celui qui parle. Pour atteindre ce but, il est nécessaire que les parents se servent toujours de la parole dans leurs communications avec leurs enfants sourds-muets, lors même que ceux-ci ne comprendraient au commencement que les gestes qui accompagnent la parole. Pourvu qu'on leur parle lentement et distinctement, ils accoutumeront peu à peu leur œil à observer la bouche, et ils finiront par saisir les mots et les expressions qui reviennent le plus souvent.

Il n'est pas nécessaire d'attendre qu'on ait terminé les exercices que nous venons de décrire pour aborder les exercices de respiration. La préparation de l'appareil de la voix peut et doit marcher de front avec la préparation de l'œil. Les exercices de respiration jouant un très grand rôle dans les phénomènes de la voix et de la parole, doivent occuper dès le début une large place dans notre enseignement. Leur but est d'amener l'enfant à étudier avec soin le jeu de ses poumons, à ménager ses forces, à se rendre compte du jeu de son appareil vocal, à acquérir enfin une parole plus distincte, plus facile, plus soutenue. On commencera par lui faire faire des inspirations et des expirations de plus en plus larges et profondes, lentes et prolongées, mais toujours naturelles. On lui fera

sentir les mouvements qu'exécute le thorax à chaque inspiration et à chaque expiration, soit en mettant sa main sur la poitrine du maître, soit, pour les exagérer un peu et les rendre plus sensibles, en soulevant une baguette placée contre la poitrine par l'inspiration, en l'abaissant pour le mouvement inverse. Si l'enfant émet en même temps des sons, en plaçant sa main sur le larynx, on attirera son attention sur l'absence des vibrations. Cette gymnastique respiratoire sera complétée et rendue plus attrayante par des exercices qui ont pour but d'amener l'élève à émettre progressivement la plus grande somme de souffle possible.

C'est ainsi qu'on lui fera chasser en soufflant de petits flocons de duvet ou de petits morceaux de papier, qu'on lui fera éteindre une bougie placée à des distances de plus en plus grandes, qu'on lui fera gonfler des vessies ou des ballons de caoutchouc. Ces deux derniers moyens, qui peuvent être considérés comme deux jeux, sont utilement mis à profit dans les exercices de respiration.

Le ballon de caoutchouc, muni d'une embouchure, doit être, à cause de son élasticité, préféré à la simple vessie. Nous recommandons aussi l'emploi du chalumeau, à l'aide duquel on forme des bulles de savon qu'on fait ensuite voltiger dans l'air. Ce dernier exercice a l'avantage d'apprendre à l'enfant à inspirer et à expirer lentement, à ménager son souffle. Mais aucun de ces exercices, auxquels on joindra même les marches, les courses, les ascensions qui obligent les enfants à respirer profondément et à

retenir longtemps leur haleine, ne nous fournit des renseignements exacts sur la quantité d'air inspiré et expiré et par suite sur le développement progressif de la capacité des poumons, à partir du jour où on commence les exercices de respiration. Les spiromètres interviennent ici utilement et permettent de faire cette constatation. Ces appareils sont en assez grand nombre. Nous nous contenterons de signaler celui du P. Marchio, celui de M. Mathieu et celui de M. Bellangé, les seuls dont on fasse usage dans les institutions de sourds-muets. Dans les exercices de respiration que nous faisons faire à nos jeunes élèves, il faut, autant que possible, éviter d'avoir recours à ces aides mécaniques, et ne faire usage du spiromètre que pour fortifier une faiblesse extraordinaire du mouvement respiratoire, et n'en user qu'avec beaucoup de prudence, ou bien dans le but de connaître le degré de force et de capacité que les poumons acquièrent peu à peu. On peut dès ce moment considérer l'élève comme sachant se servir de son souffle, et pour en terminer avec les exercices de respiration on lui apprend à respirer par la bouche seule, par le nez, par le nez et par la bouche alternativement. Il convient toutefois de faire remarquer qu'il ne faut pas l'exercer trop longtemps à respirer par le nez seul, dans la crainte de déterminer la production d'une voix plus ou moins nasale.

Grâce à ces exercices l'œil a acquis une grande perspicacité, une grande sûreté ; l'appareil respiratoire fonctionne bien, on peut dès lors considérer les organes aussi bien que l'esprit de nos élèves comme prépa-

rés à l'articulation. Reste à leur demander de la voix. Les moyens destinés à provoquer la voix ne sont de mise qu'avec un nombre relativement restreint d'enfants, la plupart de ceux qui nous arrivent ayant déjà de la voix ou en donnant par simple imitation. Quelques-uns cependant sont absoluments aphones, c'est avec eux qu'on fera usage des procédés suivants :

Le premier de ces moyens est celui qui consiste à se servir de la vue et du toucher des élèves. Par le premier de ces sens, ils percevront les positions et les mouvements des organes vocaux externes ; par le second, ils se rendront compte des vibrations. On sait comment se pratique ce procédé : l'enfant étant debout, le bras pendants, la tête haute et en face d'un miroir, afin qu'il imite le plus fidèlement possible les positions indiquées par le maître, après avoir fait prendre à ses organes la position requise pour l'émission du son qu'on attend de lui, on prend ses mains, on en met une sur sa poitrine, l'autre au larynx, on émet le son et on engage l'enfant à le reproduire. Il est rare qu'il n'arrive pas, au bout de peu de temps, à en faire autant. Le toucher simultané, c'est-à-dire celui par lequel l'élève touche d'une main la gorge du maître et de l'autre sa propre gorge, donne aussi de bons résultats. Il n'est pas non plus inutile, en mettant la main de l'élève soit dedans, soit devant notre bouche, de lui faire toucher la position de la langue et de lui faire percevoir la différence du souffle dans l'expiration aphone et dans l'expiration sonore. Enfin, l'emploi du miroir lui permettra de se rendre compte des mouvements exécutés par son organe vocal, de

les corriger s'ils sont défectueux et d'imiter la position indiquée par le maître. Malgré toutes ces précautions, il est des sujets chez lesquels on ne réussit pas toujours à provoquer la voix. Dans ce cas, après avoir donné à la bouche une ouverture convenable, on fait usage de moyens d'excitation choisis à propos et avec intelligence pour provoquer la vie ou l'exclamation, ou bien il faut saisir l'occasion dans laquelle l'enfant se mettrait spontanément à pleurer. Chez ceux qui perçoivent par l'oreille certains sons, on pourra mettre à profit le peu d'ouïe qui leur reste, on criera à leur oreille, ou bien on fera semblant d'appeler une personne éloignée en les engageant à nous imiter. On peut encore s'éloigner d'eux et tendre à dessein l'oreille de leur côté en les engageant à crier, et en leur faisant comprendre qu'on ne les entend pas.

D'autres fois, on provoquera la voix en faisant éternuer avec du tabac à priser, en chatouillant la luette avec le doigt, en tirant sur l'épiglotte, ou bien, comme le conseille l'abbé de l'Epée, en serrant fortement le bout du petit doigt. « Alors, dit-il, l'enfant ne sera pas longtemps sans faire sortir quelque son de sa bouche pour se plaindre. » Mais, ces derniers moyens, trop énergiques, souvent douloureux, ont l'inconvénient d'arracher plutôt que de provoquer la voix, de donner une voix artificielle plutôt que naturelle, et de rendre notre enseignement odieux dès le début. Enfin, nous dirons volontiers au maître qui a employé sans succès les premiers moyens directs, de s'armer de patience, d'attendre trois et quatre mois s'il le faut, et de s'en tenir pendant ce temps aux exercices pré-

paratoires. Il arrive en effet que chez certains élèves les organes n'ont pas, dès le début, la souplesse et la vigueur nécessaires à l'émission des sons. On en voit qui restent des mois sans proférer un son, et qui pourtant, dans la suite, n'en parlent pas plus mal. Nous ne devons pas oublier de faire remarquer que le son *a* est généralement celui dont on se sert pour provoquer la voix, celui qu'on fait émettre le premier, ce qui s'explique par la simplicité de son mécanisme et la facilité avec laquelle on voit la position des organes.

Nous venons d'indiquer les divers procédés mis en usage pour provoquer la voix. Mais il ne suffit pas de donner de la voix, il faut encore donner une voix naturelle, et par voix naturelle, nous entendons celle qui convient le mieux aux organes de l'individu, celle qui sort avec aisance et spontanéité, celle qu'on a appelée la *voix propre de l'enfant*, le *ton fondamental de sa voix*. C'est une question fort importante que celle de la provocation d'une voix naturelle, de l'intonation juste de la voix, question dans laquelle le maître n'aura d'autre guide que son oreille. Nous nous hâtons d'ajouter que la plupart de nos élèves ont, dès le début, une voix naturelle, et nous devons nous en estimer heureux, nous qui savons quelles difficultés on éprouve à corriger une voix défectueuse. La voix naturelle est facile, courante, sympathique ; la voix artificielle, au contraire, est désagréable, aussi fatigante pour celui qui la produit que pour celui qui l'entend. C'est elle qui constituait autrefois le principal argument des adversaires de la méthode orale, et

leur faisait dire que la parole du sourd-muet était un moyen de communication radicalement mauvais. Les inconvénients que nous venons de signaler à propos de la voix artificielle doivent nous déterminer une fois de plus à ne point arracher la voix du sourd, mais à la provoquer, et par suite, à ne point faire emploi de moyens trop énergiques, mais à recourir de préférence à l'exclamation ou au rire. La voix provoquée par le rire est toujours plus naturelle que celle provoquée par les plaintes, par la douleur.

Ces divers moyens, même ceux auxquels nous accordons le plus de crédit, ne sont pas infaillibles ; ils ne réussissent pas toujours du premier coup à donner une voix naturelle; et dans ce cas les sons émis peuvent présenter les imperfections suivantes : excès de voix, défaut de voix, voix de fausset, voix nasale, voix gutturale. Tels sont les défauts, les vices qu'on peut recontrer dans la voix du sourd. Mais, ce serait sortir du sujet que d'indiquer leurs causes et leurs remèdes; nous abordons donc immédiatement le classement des sons et des articulations.

On vient de voir les différents moyens que le maître peut appeler à son aide pour provoquer chez le sourd une voix naturelle. Déjà l'élève respire naturellement, et par des exercices spéciaux, il a été habitué à la discipline, à l'attention, à l'observation, à l'imitation; déjà, grâce aux exercices de lecture sur les lèvres synthétique, il a une idée de ce qu'il est appelé à faire, il a compris que ces mouvements des lèvres, qu'il devra plus tard non seulement reconnaître, mais

encore reproduire, sont nécessaires à la formation de la parole ; que lui reste-t-il à faire ? Le maître commencera-t-il immédiatement à lui enseigner les diverses positions et les divers mouvements des lèvres, de la langue et des mâchoires qui modifient le son de la voix ; en un mot, abordera-t-il tout de suite l'enseignement des premières lettres de notre alphabet ? Non. Il est nécessaire de faire tout d'abord avec chaque élève un essai préalable de l'alphabet afin de développer et de fixer les sons qu'il produira sans effort, sans négliger, bien entendu, la justesse et le naturel des positions. C'est de l'exactitude des positions que dépend la façon dont parlera plus tard le sourd-muet. Si, dès le début, on l'habitue à donner à ses organes la position voulue, sa parole sera par la suite plus prompte, plus spontanée, plus naturelle, plus intelligible.

Cet essai préalable des sons et des articulations terminé, on procède à leur enseignement. Non seulement les instituteurs ne sont pas d'accord sur la classification des sons, mais ils se demandent encore si l'on doit commencer par les plus faciles ou par les plus difficiles. Certains sont d'avis de débuter par les plus difficiles. Tel n'est pas notre sentiment. Les uns commencent par les consonnes *p*, *t*, *k* ; les autres par les consonnes *p*, *b*, *t*, *d* ; d'autres par les consonnes *f*, *s*, *ch* ; d'autres enfin, et c'est le plus grand nombre, accordent la primauté à la voyelle *a*.

On le voit, il y a donc des maîtres qui commencent l'enseignement des sons par les consonnes et d'autres par les voyelles. Nous nous rangeons au nombre de

ces derniers, parce que la voyelle est plus définie que la consonne, parce qu'elle a un caractère intrinsèque que n'a pas la consonne, parce qu'elle est moins fugitive, plus sensible, et parce qu'elle permet de fixer plus facilement les consonnes. On peut en effet lier toutes les consonnes à une seule voyelle, et cette union favorise la prononciation exacte de la consonne. Enfin, nous sommes de ceux qui pensent qu'il faut commencer par l'*a*, parce qu'elle est de toutes les voyelles la plus facile à prononcer, parce qu'elle est celle sur laquelle il est le plus facile de fixer la voix naturelle, parce que le son de cette lettre est le fondement sur lequel on base l'enseignement de la parole au sourd-muet, parce que, d'après l'étude de la production des sons et de leurs modifications, l'*a* est parmi les voyelles, la modification la plus simple de la voix et la base de toute phonation.

Dans ces conditions, notre classification des voyelles et des consonnes serait la suivante :

a	*o*		*ou*
	è	*é*	*i*
	eu		*u*
a	*o*	*é*	*eu*
an	*on*	*in*	*un*

p, t, k — f, s, ch — b, d, g — v, z, j — m, n — l, r, — gn, ill.

Quant à l'ordre dans lequel il convient de les disposer pour en faire l'acquisition, nous proposerons le suivant :

a, o, ou — p, t, k — f, s, ch — è, é, i — b, d, g — v, z, j — l, m, n, r — gn, ill — an, on, in, un.

Cette disposition a l'avantage de présenter les lettres dans l'ordre le plus facile à saisir et de manière à former de bonne heure des mots dont on donnera le sens à l'élève, ce qui permettra de le convaincre de l'importance de l'enseignement qu'il reçoit. Pour les voyelles, on remarquera que nous débutons par celles qui permettent de voir le plus facilement la position des organes. Quant aux consonnes, qui sont, après les voyelles, le second élément de la voix articulée, après les avoir fait prononcer dans un ordre conforme à leur analogie mécanique, et disposées de telle façon qu'elles offrent une grande affinité au point de vue de la prononciation et une différence très marquée au point de vue de la lecture sur les lèvres : *p, t, k — f, s, ch — b, d, g — v, z, j,* etc. ; on arrivera peu à peu, pour mettre l'élève en mesure de lire couramment sur les lèvres, à rapprocher celles qui semblent avoir de l'affinité sous le rapport de la position et du mouvement extérieur, et qui présentent de toutes petites différences dans leur mode de formation : *p, b, m — t, d, n — k, g — f, v — s, z — ch, j,* etc. Il va sans dire qu'on n'attendra pas que le sourd ait appris à prononcer et à discerner tous les éléments de la langue pour les combiner entre eux et constituer ainsi des syllabes et même des mots. Dès la première ou la deuxième leçon, c'est-à-dire dès qu'il est en état de reconnaître et d'articuler deux ou trois voyelles et autant de consonnes, on les associe les unes avec les autres et on forme soit des syllabes simples et directes, soit des syllabes simples et inverses, soit des mots ne renfermant que

les sons appris. Il nous paraît inutile d'ajouter que ces combinaisons sont applicables à tous les sons de la langue.

L'enseignement des consonnes devant procéder des plus visibles à celles qui se voient le moins, des plus simples aux plus complexes, des explosives fortes aux explosives douces, des sifflantes muettes aux sifflantes sonores, telles sont les raisons qui ont présidé aux groupements indiqués plus haut et qui font que le *p* passe avant le *t*, et celui-ci avant le *k*. Ces trois articulations ont une même production mécanique, avec la seule différence du point de contact, mais avec une pression identique, soit des lèvres pour le *p*, de la pointe de la langue pour le *t*, du dos de la langue pour le *k*, et avec un souffle égal.

Le groupe des explosives douces *b*, *d*, *g*, correspond au groupe des explosives fortes *p*, *t*, *k*; celui des sifflantes sonores *v*, *z*, *j*, au groupe des sifflantes muettes *f*, *s*, *ch*, et cet ordre est prescrit par la plus grande difficulté de prononciation qu'elles impliquent successivement.

L'acquisition de la palatale ou vibrante ou linguale *r* est loin d'être aussi difficile que le pensaient Amman et l'abbé Deschamps.

Quant aux articulations et aux voyelles nasales, si leur enseignement est retardé, c'est afin d'éviter la tendance que les sourds-muets ont à donner une résonnance nasale à tous les sons.

Les voyelles *eu* et *u* se trouvent si loin parce que ces deux sons, quoique simples dans leur énonciation, présentent de grandes difficultés, les organes devant

se trouver, pour chacun d'eux, dans la position de deux voyelles bien distinctes : *eu* tient de *é* et de *o*, *u* tient de *i* et de *ou*.

Restent les consonnes doubles qui, comme *x*, par exemple, doivent être faites dans une seule émission de souffle, et les sons diphthongues qui n'offrent de difficulté que quand ils sont composés de voyelles que les élèves ne possèdent pas bien.

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole ?

M. Hugentobler. — Je demande au congrès de voter des remerciements à M. Dubranle pour son intéressante étude. Il me semble que les excellentes idées qu'il renferme ont déjà été émises sous une forme ou sous une autre, et il me paraît peu désirable qu'on rouvre la discussion. Personnellement, j'aurais été heureux de voir développer le sujet de M. Dubranle avec plus de détails.

M. Snyckers. — Mesdames, Messieurs,

Avant d'aborder l'étude des sons, une préparation préalable est absolument nécessaire afin de rendre le sourd-muet apte à prononcer distinctement les divers éléments de la langue.

A son entrée dans une institution, le jeune sourd-muet est généralement intimidé, gêné et distrait. Pour le familiariser avec les personnes qui l'entourent, et le prémunir contre l'ennui, on organise des jeux. Des exercices sont institués dans le double but de lui faire acquérir une bonne tenue et de favoriser le développement des forces physiques.

L'enseignement donné par la méthode orale, la seule

dont il peut être question ici, réclame de l'enfant une grande habileté dans la lecture sur les lèvres en même temps qu'une bonne articulation, d'où la nécessité de trois espèces d'exercices préparatoires qui, tout en poursuivant isolément un but spécial déterminé, concourent à un même but final qui est de rendre le sourd-muet apte à recevoir l'instruction et l'éducation.

Ces trois espèces d'exercices comprennent :

1° La préparation du corps ou la gymnastique générale ;

2° La préparation à la lecture labiale ou la gymnastique de l'œil ;

3° La préparation à l'émission du son et à la prononciation des articulations ou la gymnastique de l'appareil vocal.

I. Gymnastique générale.

Modifier progressivement des attitudes vicieuses, corriger les gaucheries inconscientes de l'enfant, fortifier lentement et sans secousses les différentes parties du corps, favoriser son développement par des jeux, régler tous ses mouvements en apparence désordonnés, l'accoutumer à la discipline, à l'ordre, à la régularité, tel doit être le but de la *gymnastique générale* pendant tout le temps que l'enfant passe à l'institution, mais principalement pendant la période préparatoire à l'articulation.

Cette gymnastique comprend : 1° les jeux libres ; 2° les marches ; 3° les mouvements gradués.

Jeux libres. — On ne saurait trop insister sur la

nécessité de favoriser chez le jeune sourd-muet, pendant les récréations, l'expansion de la vie physique. La tâche du maître est, du reste, des plus simples. Il doit se borner à surveiller les jeux, à contenir les ardents, à exciter les indolents.

Remarquons, toutefois, que l'enfant avec la pleine jouissance de sa liberté pendant ces récréations, doit se sentir sans cesse sous l'œil du maître, celui-ci doit être toujours prêt à l'encourager, toujours soucieux de prévenir un danger.

A ces jeux libres ou jeux physiques, on peut ajouter d'autres jeux qui auraient principalement pour objet le développement de l'intelligence. Tels sont les dons Frœbel, les jeux de patience, de construction, etc.

A côté de cette gymnastique libre, nous avons la *gymnastique dirigée* ou les *marches* et les *mouvements*.

Marches. — De tous les exercices gymnastiques, ce sont les marches qui ont le plus d'importance pour le sourd-muet. En effet, à cause de son infirmité, la surdité, son tempérament généralement lymphatique aidant, au lieu de lever les pieds en marchant, il les traîne. On ne saurait assez réagir contre cette mauvaise habitude qui rend l'enfant mou et nonchalant.

Le maître doit se préoccuper de corriger les attitudes défectueuses, exiger que les enfants se tiennent toujours parfaitement droits, portant les épaules en arrière, afin de favoriser le jeu des organes de la respiration.

Il exigera également qu'ils aient le torse droit sans avoir les reins creux de manière à éviter que le poids

du corps porte sur un seul côté, et en général toute attitude vicieuse pouvant entraîner des déformations vicieuses.

Mouvements. — De tous les mouvements, ceux qui exercent une action immédiate sur la poitrine doivent avoir la préférence pendant la période préparatoire.

Ce sont les mouvements des bras et particulièrement les extensions. Ces mouvements, tout en développant les muscles des extrémités, développent en même temps ceux de la poitrine.

Nous recommandons particulièrement les exercices suivants :

1° *Etendre les bras latéralement.* — Les mains sont pendantes et ouvertes. On élève les bras de côté, doucement et sans les ployer.

2° *Etendre les bras en arrière.* — Ce mouvement est analogue au précédent ; les bras sont dirigés en arrière et l'enfant ne les élève qu'à la hauteur des épaules. La main est ouverte, la paume dirigée vers la terre.

3° *Mouvement d'inspiration à droite ou à gauche.* — On doit d'abord faire comprendre à l'enfant que pour inspirer à gauche on s'incline à droite et vice-versa pour inspirer à droite.

Voici les dispositions à prendre pour bien exécuter ce mouvement :

1° Placer la main gauche contre le corps sous le bras gauche, les doigts en avant et en l'air, le pouce en arrière ; couronner la tête avec le bras droit légèrement ployé.

2° Inspirer fortement, exercer une pression de la main gauche et pencher légèrement le corps à gauche.

3° Expirer en se redressant, inspirer de nouveau fortement pour recommencer le mouvement qui, au commencement, ne doit se répéter que deux ou trois fois.

Pour faire ensuite cet exercice à gauche, on place la main droite sous le bras droit et avec le bras gauche on couronne la tête.

Réunir les mains puis les écarter horizontalement. — Pour cet exercice il faut :

1° Allonger les bras et réunir les mains fermées en avant de la poitrine, l'intérieur des mains se faisant face ;

2° Ecarter les bras horizontalement en les portant le plus possible en arrière et en conservant les doigts en avant.

Mouliner en avant du bras droit ou du bras gauche. — Il faut, pour faire cet exercice :

1° Etendre horizontalement le bras droit en avant, en tenant la main fermée et l'autre bras le long de la cuisse ;

2° Lancer avec force le poing vers la terre et le ramener en arrière en lui imprimant un mouvement circulaire. Continuer le mouvement en faisant passer le bras près du corps.

Mouliner en arrière du bras droit ou du bras gauche. — Ce mouvement s'exécute comme le précédent ; mais le bras s'élève d'abord, pour être ensuite porté en arrière et venir terminer en avant le cercle qu'il doit décrire.

Ces exercices de gymnastique générale doivent se compléter par des promenades en dehors de l'institution.

. . . . . .

. . . . . .

On profitera des promenades pour développer en eux l'esprit d'observation et les amener ainsi insensiblement à questionner, à demander des explications sur les objets sans cesse renouvelés qui frappent leurs yeux.

II. — Gymnastique de l'œil.

L'œil est déjà exercé lorsque commence la gymnastique proprement dite. En effet, l'élève a dû imiter les divers mouvements du corps indiqués par le maître et nous avons habitué son œil à percevoir ces mouvements.

L'œil du sourd-muet, généralement très mobile, a besoin d'être ramené à une fixité toute particulière pour qu'il puisse saisir des mouvements de plus en plus délicats qu'on va soumettre à son observation. [1]

Pour cela une préparation spéciale de l'œil est nécessaire, ce qui se fait par les exercices suivants :

1° Lever les yeux ;

2° Les baisser ;

3° Les tourner à gauche ;

4° Les tourner à droite ;

1. L. Goguillot. — *De la période préparatoire.* Paris, 1883.

5° Leur faire décrire un mouvement de rotation de gauche à droite ou de droite à gauche.

Pendant ces exercices la tête reste immobile, l'œil seul fonctionne.

Exercices des yeux et de la tête. — La tête fléchit en avant et en arrière, et les yeux se lèvent et se baissent; elle fléchit à gauche et à droite en regardant obliquement vers le haut et vers le bas (mouvement demi-circulaire), elle tourne à gauche et à droite, et les yeux suivent la même direction, etc.

L'œil de l'élève étant suffisamment exercé, on l'amène à détailler les objets et à concentrer son attention sur un point déterminé.

On le voit, après les exercices de gymnastique générale, viennent les mouvements des mains, d'une main seule, des doigts et enfin d'un doigt seul. Ces derniers mouvements demandent une observation, une attention plus grande et forment une transition naturelle entre la gymnastique générale et celle des diverses parties de l'appareil vocal.

Gymnastique buccale. — Cette gymnastique qui développe l'œil en lui faisant percevoir les divers mouvements de l'appareil vocal dans l'émission des sons, exerce en même temps une heureuse influence sur les diverses parties de cet appareil. Elle assouplit les muscles des lèvres et donne à la langue l'agilité et l'élasticité nécessaires à une bonne articulation. « Il est à noter que le sourd-muet ne s'étant servi de la bouche que pour manger, ne sait pas la mouvoir à la manière d'un parlant. Il ne sait ni contracter, ni distendre les lèvres, ni étendre, ni élever, ni pousser, ni

retirer, ni contracter la langue comme nous le faisons instinctivement par suite de la longue habitude que nous avons de parler. Il faudra donc habituer peu à peu le sourd-muet à ouvrir la bouche comme il convient et à faire exécuter aux lèvres et à la langue tous les mouvements que nous faisons en parlant. » [1]

Les exercices commençant par les mouvements de la tête se continuent par ceux du nez, des mâchoires, des lèvres et de la langue.

Mouvements du nez, de la machoire inférieure, des lèvres, etc. — Les ailes du nez ont à remplir pour l'odorat la même fonction que le pavillon des oreilles pour l'ouïe. Le seul exercice à faire consiste à faire respirer l'élève par les narines. Plus l'aspiration est forte, plus les ailes du nez descendent et se rapprochent du milieu, et plus l'expiration est grande plus elles sont levées et écartées. Ces mouvements de narines se font naturellement.

Le maître habituera les élèves à rapprocher ou à éloigner plus ou moins les mâchoires; cet exercice, qui ne présente aucune difficulté, prépare l'ouverture nécessaire à l'émission de certains sons.

L'exercice des lèvres consiste à les faire écarter ou à les rapprocher plus ou moins l'une de l'autre avec plus ou moins de vigueur.

Pour s'assouplir, la langue réclame les exercices suivants :

1° Etendre la langue : *a*) en la pointant;
b) en l'aplatissant;
c) en la creusant.

1. Capelli. — *Dell' educazione dei sordo-muti in Italia.* 1881.

2° Courber la langue : *a*) vers le haut ;
b) vers le bas ;
c) à gauche ;
d) à droite.

3° Rotation de la langue : *a*) à gauche ;
b) à droite.

Tous ces exercices peuvent se faire en tenant la langue dans la bouche ou hors de la bouche, en la sortant et en la rentrant alternativement.

L'élève est ainsi préparé à distinguer et à imiter les divers mouvements des diverses parties de l'appareil vocal dans l'émission des sons.

Gymnastique intellectuelle. — Dès que l'enfant parvient à imiter les mouvements de l'appareil vocal correspondant à telle ou telle articulation, le maître doit l'habituer à saisir sur les lèvres quelques ordres simples et à les exécuter immédiatement, tels que : *assis*, *debout*, *viens*, *marche*, *halte*, etc. Il doit aussi lui faire distinguer, sur les lèvres, le nom des principaux objets de la classe, son nom et celui de ses condisciples.

« Muni de ces formules de commandement et de ce petit vocabulaire, le maître peut, dit M. Goguillot, se passer entièrement de signes, même dans le premier enseignement de l'articulation ; car, outre que ces exercices habituent l'œil de l'élève de bonne heure à une lecture exacte et rapide sur les lèvres, ils développent chez lui l'esprit d'observation et provoquent en lui l'éclosion des premières idées nettes inhérentes à tel objet spécial, à telle action déterminée. » [1]

1. Goguillot. — De la période préparatoire.

A ces divers exercices on ajoutera l'enseignement des premiers éléments du dessin et de l'écriture.

III. — Gymnastique de l'appareil vocal.

L'absolue nécessité de préparer les organes qui concourent à la production de la voix, n'est contestée par personne.

« Les poumons dans leurs fonctions, ne recevant que l'air qui est propre à l'acte de la respiration, n'ont pas acquis le degré de force nécessaire pour la production des sons. C'est donc par l'exercice des poumons qui constituent l'une des parties essentielles de l'appareil vocal, que le professeur commencera l'enseignement de l'articulation. » [1]

« Les trois quarts des défauts dans l'articulation de nos élèves sourds-muets, dit l'abbé Marchio, doivent être attribués à une respiration défectueuse. L'action des poumons chez les hommes qui parlent a un double but ; introduire de l'oxygène dans le sang et fournir le souffle, la matière de la voix. Les poumons d'un muet qui ne servent qu'à un seul de ces objets sont, par conséquent, moins bien développés que ceux d'un enfant du même âge qui parle ; de plus, leur fonction se fait d'une façon anormale. Généralement la respiration d'un muet est courte et suffoquée ; tandis qu'une personne ayant les poumons normalement développés respire de 14 à 20 fois par minute, un sourd-muet

1. Magnat. — Cours d'articulation. 1874.

adulte, dans le même laps de temps, respire de 24 à 28 fois. Par des soins et de l'exercice on ramène la respiration des sourds-parlants à des conditions normales. » [1]

Ainsi, pour que le sourd-muet puisse arriver à une bonne prononciation, il faut, avant tout, lui donner une respiration normale.

Souffler. Le premier exercice à apprendre à l'enfant est d'aspirer la plus grande quantité d'air possible et à l'expirer la bouche à peu près fermée ; c'est là l'inspiration et l'expiration. Il doit distinguer l'une de l'autre. Prenant une des mains de l'enfant, nous l'appliquons sur le thorax pour lui faire sentir les mouvements résultant de la dilatation et de la contraction des poumons, l'autre main est rapprochée de la bouche et nous aspirons fortement. L'enfant ayant saisi ce mouvement, aspire à son tour. Nous faisons de même pour l'expiration que l'enfant imite. Peu à peu l'élève s'habitue à ce double mouvement des poumons. On rend cet exercice attrayant en donnant à l'enfant des *sachets* en papier, des ballons en caoutchouc, des vessies, etc., qu'il devra gonfler, tantôt d'une manière *brusque* et *subite*, tantôt d'une manière *lente* et *continue*. On peut également faire chasser de petits flocons, de petits morceaux de papier, souffler dans le creux de la main comme dans un tube ; enfin, faire éteindre une bougie à des distances plus ou moins grandes.

« La parole d'un élève n'aura de la clarté, de la netteté, qu'autant que la force d'expulsion de son

1. *Organ*, numéro du mois de février, 1883.

souffle aura atteint un degré suffisant pour éteindre une bougie placée à une distance de 40 à 50 centimètres de sa bouche. » [1]

Respirer. — Ce premier exercice étant jugé satisfaisant, l'enfant doit le répéter la bouche ouverte, afin que les sons qu'il émettra plus tard ne soient ni gutturaux ni nasaux. Il y aurait, en outre, à craindre que le sourd-muet, ne respirant que par le nez, n'aspirât pas le volume d'air nécessaire à la production des sons.

Pendant cet exercice, l'enfant sera habitué à régler sa respiration et à la rendre longue ou courte, à volonté.

L'utilité des exercices que nous venons d'indiquer se fait surtout sentir au moment où l'enfant produit des sons et des articulations.

IV. — Conclusion.

Tous les maîtres de sourds-muets sont d'accord sur l'importance des exercices préparatoires destinés à améliorer l'état physique de l'enfant et à l'habituer à l'obéissance, à la discipline et à l'imitation.

Il est difficile, sinon impossible, de déterminer d'une manière générale le temps qu'il faut y consacrer. On doit compter avec l'habileté du maître et l'aptitude de l'élève.

L'important est de ne pas commencer l'articulation avant que l'élève y soit bien préparé. Le maître ne

1. Magnat. — Cours d'articulation, 1874.

doit pas s'exposer à compromettre l'avenir par son impatience à vouloir obtenir des résultats prématurés. Chacun sait combien les défauts de prononciation sont difficiles à corriger surtout s'ils sont le fait d'une mauvaise direction au début de l'instruction de l'enfant.

Lorsque l'élève est suffisamment préparé à l'articulation, on passe à l'exercice au moyen duquel on lui apprend à faire vibrer les cordes vocales.

Après avoir fait remarquer à l'élève la disposition des différentes parties de la bouche pour l'émission d'un son, par exemple, le son *a*, le plus facile de tous et lorsqu'il les imite, il suffit de crier très fort *a* dans son oreille et de l'inviter à en faire autant pour qu'il émette ce son. S'il ne le produit pas, c'est qu'il n'entend pas; alors, mais seulement alors, le maître a recours au toucher. La main de l'enfant est posée sur la glotte du maître qui, en émettant le son *a*, produit des vibrations que l'enfant perçoit. Ce premier son est le point de départ de tous les autres. L'élève peut alors les émettre sans effort. Il importe donc d'obtenir le son *a* aussi net et aussi précis que possible. S'il était guttural, c'est que le souffle resterait en partie dans le gosier; s'il était nasal, c'est que, au lieu de sortir par la bouche, le son pénétrerait en partie dans les fosses nasales. Dans l'un comme dans l'autre cas, il faut faire remarquer à l'enfant que le son doit sortir par la bouche.

Dans le peu d'ouïe que peut avoir l'élève, le maître a un puissant auxiliaire pour obtenir les sons avec pureté. [1]

1. Magnat. — Cours d'articulation, 1874.

M. Magnat. — M. Dubranle nous dit que tout exercice d'articulation doit, selon lui, être précédé d'exercices de lecture sur les lèvres.

M. Dubranle entend par lecture sur les lèvres, ce qu'on est convenu d'appeler à l'Institution nationale *lecture synthétique.* Or, la lecture synthétique n'est pas, comme son nom l'indique, ce qu'on nomme lecture sur les lèvres. C'est pour le sourd-muet l'ensemble de mouvements des lèvres, de la bouche et du visage répondant à un mot ou à une phrase déterminée ; c'est en quelque sorte l'équivalent d'un mouvement quelconque sans relation aucune avec le sens de la phrase ou du mot. L'enfant ne lit pas, il voit. Pour lire, il faudrait qu'il connût préalablement les éléments qui composent les mots, tandis qu'il ne fait que regarder des mouvements ; c'est une image ou un signe que l'enfant perçoit et qu'il rattache au sens du mot ou de la phrase. Nous demandons quel bénéfice le sourd-muet peut retirer d'un semblable exercice ?

M. Peyron. — L'enfant lit le mot sur les lèvres et il en comprend le sens, le professeur lui montrant l'objet qu'il vient de nommer.

M. Hément. — Que M. Peyron me permette de lui dire que je ne saurais qualifier de lecture, un exercice qui consiste à voir un ensemble de mouvements qui est pour moi l'équivalent de ce qu'est pour l'écriture, le caractère chinois.

M. Magnat. — Il est relativement facile de faire reconnaître sur les lèvres et même de faire prononcer un certain nombre de mots au sourd-muet. Ce n'est donc pas là que gît la difficulté. Mais lorsque nous aurons ainsi enseigné un groupe de mots : *pain, vin, viande*, etc., au sourd-muet, nous nous exposons à ce qu'il s'établisse une confusion entre le groupe de signes labiaux et le groupe des mots représentés et à ce que le sourd-muet fasse correspondre, par exemple, le signe *pain* avec l'objet *table*, etc.

Pour qu'aucune erreur ne se produise chez l'enfant, des

répétitions fréquentes sont indispensables; dès lors ce mode qui ne présente aucun avantage, comme moyen éducatif, ne nous en offre pas davantage au point de vue de la rapidité des acquisitions.

Au reste, quoiqu'on fasse, longtemps après son entrée à l'école, le sourd-muet pense en gestes et non en mots articulés. Voilà la vérité. Moi-même, je parle tout autant avec l'enfant qui ne comprend pas la parole qu'avec celui qui en fait usage ; toutefois je ne me fais pas illusion sur le résultat que je puis ainsi obtenir. Il n'est pas un maître de sourds-muets qui puisse affirmer que, à partir du moment où ses élèves lisent sur les lèvres et prononcent quelques mots, ils pensent au moyen de ces mots et mettent entièrement les gestes de côté. Ne prenons pas nos désirs pour la réalité.

J'aperçois dans ce procédé plus d'un inconvénient. Je serais bien aise qu'un de nos collègues de l'Institution nationale nous en fît comprendre la supériorité sur ceux employés par le plus grand nombre de nos confrères.

M. Peyron. — L'enfant lit le mot sur les lèvres et il en comprend le sens puisqu'on lui montre l'objet que ce mot représente.

M. Hément. — J'ai déjà dit que l'on ne saurait appeler du nom de lecture un acte de l'enfant qui consiste à voir des mouvements.

M. Magnat. — Je désirerais qu'on ne se bornât pas à nous parler d'un procédé sans nous donner les explications sur la manière de faire, le temps à y consacrer, l'âge des élèves, etc.

M. Peyron. — Dans la lecture sur les lèvres, la série des mouvements des lèvres est décomposée. Ainsi l'enfant qui lit le mot *papa*, lit deux fois la syllabe *pa*. Si vous prononcez un mot dans lequel se trouve la syllabe *pa*, il reconnaît cette syllabe. Dans la lecture synthétique, au contraire, le mot est un ensemble que l'œil de l'enfant saisit.

M. Hément. — C'est en quelque sorte un dessin, une image du mot qu'on trace.

M. Peyron. — Avec l'habitude on arrive à faire reconnaître au sourd-muet des mots avec lesquels on forme des phrases. On lui apprend à lire sur les lèvres les mots qui servent à désigner les objets les plus usuels de la classe, tels que plume, ardoise, règle, etc., de même encore et pour lui donner le sens des mots, on lui montre les objets que ces mots représentent.

M. Hément. — J'admets fort bien que l'enfant rattache à l'objet, l'image des mouvements produits sur les lèvres. Ainsi quand vous lui dites *plume*, il comprend qu'il s'agit de l'objet plume. Mais, vous ne pouvez faire qu'il aille chercher une plume sans lui indiquer par un signe complémentaire qu'il faut faire l'action d'aller chercher cette plume, et, si vous lui dites : va chercher la plume, alors vous vous exposez, vu le peu d'expérience de l'enfant, à d'étranges méprises de sa part.

M. Peyron. — Je crois que tout le monde reconnaît la grande utilité qu'il y a de mettre entre l'instituteur et l'enfant ce vocabulaire dès la première semaine de l'entrée de l'enfant à l'école.

M. Hément. — Où est la supériorité de ce procédé sur les moyens généralement employés ?

M. Peyron. — Elle est dans la suppression des signes mimiques, et peut-être aussi dans celle des signes naturels.

M. Dupont. — Je crois à la possibilité et à l'utilité de ces exercices. Il m'est arrivé maintes fois avec des élèves de première année de pouvoir leur faire comprendre un certain nombre de mots qu'ils apprenaient bientôt à reconnaître au mouvement des lèvres. Tels sont les mots *assis*, *debout*, *en rang*, *viens*, *va-t-en*, *porte*, *fenêtre*, *table*, *placard*, *baguette*, *sou*, *plume*, *cahier*, *chaise*, *chapeau ;* mon nom et celui de tous les élèves de la classe. Les mots de ce petit vocabulaire répondent aux besoins si impérieux mais si restreints des premières communications. Il y a selon nous, un intérêt capital à créer

ces communications orales avec les élèves dès leur entrée à l'école et à se passer du redoutable intermédiaire des signes. C'est une première victoire remportée par la parole sur la mimique.

M. Hément. — Votre but, c'est donc d'arriver à la suppression absolue des signes dès le début ?

M. Dupont. — Non seulement ces exercices permettent la suppression du signe dans la classe, mais ils ont encore pour résultat immédiat de développer l'attention, l'observation et l'imitation, trois qualités utiles au premier chef et qui, à cette époque, font encore défaut à nos enfants. L'imitation devient bientôt si naturelle, qu'il n'est pas rare de voir l'élève s'efforcer de faire les mêmes mouvements de la bouche que son maître. De plus, ces exercices contribuent puissamment à donner au jeune sourd-muet une haute idée de la parole; il pressent l'utilité, l'importance, la grandeur du verbe. Dès lors, il sait ce qu'on attend de lui, il comprend dans quel but nous lui demandons ces efforts constants qu'exige de lui l'acquisition de la parole, et il se prêtera d'autant plus volontiers à toutes nos pratiques.

M. Hément. — Soit, mais dans le signe synthétique je ne vois que l'image du mot et non le mot.

M. Magnat. — Non seulement les explications de M. Dupont ne peuvent me convaincre de l'efficacité de la lecture synthétique, mais elles me portent à croire que la suppression des signes n'est pas la cause de la mise en pratique de ce procédé à l'Institution nationale. En effet, comment quarante mots répondraient-ils aux besoins des premières communications, surtout lorsque ces mots sont tels que ceux-ci : *porte*, *fenêtre*, *placard*, *baguette*, etc., et comment serviraient-ils de moyens de communication entre le maître et l'élève, puisque seul le maître les prononce. Est-ce qu'on peut dire qu'un chien communique avec son maître parce qu'il obéit à ses ordres ?

Le maître ordonne, l'enfant obéit et ne dit mot. Cela ne saurait être une communication dans le vrai sens du mot.

Mais pour être logique, il ne faudrait pas s'arrêter à quarante mots, et puisque l'enfant les reconnaît facilement sur les lèvres, on arriverait en peu de temps à lui apprendre la langue de son pays. Alors, on pourrait dire qu'il acquiert sa langue avant de savoir parler, et non plus seulement : « *il sait lire avant de savoir parler.* »

Je ferai en outre remarquer à M. Dupont, 1° que la lecture synthétique ne peut avoir pour résultat immédiat l'*imitation*, puisque dans l'exercice qu'elle comporte l'élève ne prononçant pas les mots, n'a rien à imiter, et 2° que la résolution prise par le congrès de Bordeaux ne trouve point, ici, son application dans la lecture synthétique. En effet, la résolution votée par les membres de ce congrès, concernait, non pas des maîtres, mais des personnes qui ne savaient pas enseigner la parole aux sourds-muets. A ces personnes le congrès disait : ne faites pas parler les sourds-muets car vous pourriez leur donner une mauvaise prononciation que plus tard on ne parviendrait pas à corriger. Contentez-vous d'attirer leur attention sur les mouvements de vos lèvres. Assurément, si le congrès s'était adressé à des maîtres, il ne leur aurait pas interdit l'enseignement de la parole. C'est ce qui ressort de ses débats.

J'ai dit que l'Institution nationale n'enseignait pas la lecture synthétique à ses élèves dans la pensée de supprimer les signes de leurs premières communications.

La nécessité de cette lecture ne résulterait-elle pas plutôt de ce que, pendant toute la première année d'études, l'élève de cet établissement ne reçoit aucun enseignement proprement dit et qu'il ne prononce que des sons, des articulations, des syllabes et enfin des mots n'ayant aucun sens pour l'exercer, dit-on, d'une manière plus efficace à la lecture sur les lèvres ? Maîtres et élèves ne prononcent que des mots tels que ceux-ci : *tabouba, pouti, péfa*, etc. Ce serait pour gagner le temps

perdu dans ces vains exercices que les maîtres de l'Institution nationale feraient faire de la lecture synthétique à leurs élèves. Or, chacun le sait, l'élève sourd-muet parvient dans un temps relativement très court, à prononcer et à lire sur les lèvres du maître, non seulement des mots, mais de petites phrases dont il fait un emploi judicieux.

Aussi, je n'hésite pas un instant à rejeter le procédé préconisé par M. Dubranle.

Toute personne admettra que si l'on veut que l'enfant communique avec son maître, il faut nécessairement lui apprendre non seulement à reconnaître des mots sur les lèvres, mais surtout à les prononcer. J'ajoute que la lecture ne saurait être que la conséquence toute naturelle de la prononciation des mots. Donc, faire reconnaître des mots avant de les faire prononcer, n'est-ce pas pécher contre la plus simple logique ?

Je me résume en disant que la lecture synthétique, telle que l'entend M. Dubranle, est inutile dans tout établissement où l'élève prononce et fait l'emploi de mots en même temps qu'il est démutisé, c'est-à-dire qu'on lui apprend le mécanisme de la parole.

M. Hément. — Et combien d'heures d'exercice de ce genre faites-vous par jour ?

M. Dupont. — Un sourd doué d'une bonne intelligence moyenne, ne met guère plus de huit jours pour apprendre à reconnaître ainsi une quarantaine de mots.

Il m'est difficile de dire au juste combien de temps nous consacrons à ces exercices excessivement courts, mais excessivement fréquents et qui reviennent à chaque instant au courant des premières leçons. On peut évaluer approximativement à *une* heure par jour la durée de cet enseignement ; mais cette heure suppose une douzaine d'exercices de cinq minutes chacun sans parler du travail fait en dehors des classes par les répétiteurs.

Enfin, qu'il me soit permis d'invoquer à l'appui de la prati-

que de l'Institution de Paris, l'exemple des écoles de l'étranger où la lecture synthétique est en honneur et l'opinion autorisée de maîtres tels que Tarra, Kilian, Dr Gude, Vatter, etc.

M. Hément. — Une heure suffirait par jour ?

M. Magnat. — Je comprends l'exclamation de notre président.

J'ai quelque peine à admettre qu'un jeune sourd-muet puisse en huit heures apprendre à reconnaître quarante mots sur les lèvres et à en faire l'application. En effet, en admettant que chaque classe comprenne dix élèves, le maître ne consacrerait à chacun d'eux que *six* minutes par jour. Or, si nous divisons le nombre de mots qui est de 40 par le nombre d'heures accordé aux élèves pour cet exercice, c'est-à-dire par huit, nous arrivons à ce résultat que l'élève devrait apprendre à reconnaître cinq mots en six minutes et à leur donner le sens qui s'y rattache.

Messieurs, je me déclare incapable d'obtenir un tel résultat vraiment miraculeux. Je serai même très reconnaissant à M. Dupont si, à la rentrée des classes, il voulait bien se rendre pendant huit jours à l'école Pereire pour me prouver par des faits, qu'on peut dans ce temps enseigner quarante mots aux sourds-muets qui sont aux débuts de leurs études.

M. Malin. — Je suis de l'avis de M. Dupont. J'ai souvent vu des enfants qui ont très rapidement appris un grand nombre de mots au moyen de la lecture sur les lèvres. Je connais une jeune fille de douze ans qui parle relativement bien et qui ne sait pas lire. C'est sa mère qui lui a appris à parler. Cette jeune fille fait toutes les commissions de sa mère. Elle n'entend rien, elle est sourde-muette de naissance.

M. Hugentobler. — Nous ne pratiquons pas encore dans notre école, à Lyon, la lecture synthétique telle que M. Dupont vient de nous l'indiquer. Je suis tout disposé, néanmoins, à en faire un essai sérieux dès la rentrée de nos classes.

Incontestablement, il est pour nous d'une importance capi-

tale de communiquer avec nos enfants par la parole dès les premiers jours de leur entrée à l'institution. Je serais bienheureux, sans doute, si je pouvais arriver comme M. Dupont à leur faire apprendre à lire sur les lèvres une *quarantaine* de mots dans la première semaine.

Au début, nos élèves manquent généralement d'attention et cependant il faut savoir se servir de ses yeux pour saisir le mot à la volée.

L'*Organ* a publié dernièrement un article fort intéressant d'un de nos confrères d'Amérique qui traite la même question ; l'auteur va jusqu'à proposer de consacrer la première année à l'enseignement de la lecture sur les lèvres et de ne commencer l'articulation que l'année suivante.

Je ne voudrais pas me prononcer, dès aujourd'hui, sur cette question nouvelle. Dans tous les cas, elle mérite notre plus grande attention.

M. Hément. — Nous recevons à l'instant une lettre de M. Fornari. M. le secrétaire a la parole pour en donner lecture au congrès.

M. Snyckers. — Très honoré Monsieur,

« La très pressante lettre de M. La Rochelle est arrivée le 12 courant. Je l'ai attendue jusqu'au 10, puis je suis parti pour Turin; ce n'est qu'aujourd'hui 16 courant que je suis revenu et que j'ai pu prendre à la poste la lettre recommandée.

« Je ne puis exprimer, Monsieur, mon déplaisir de ce qu'il ne m'est pas possible de me rendre à Paris serrer la main à tant de bons collègues et chers amis et d'entendre leur voix autorisée sur des questions aussi bien choisies et aussi importantes. Ah ! j'en éprouve vraiment un très grand plaisir.

« Je veux cependant envoyer un bref travail sur la première partie de la seconde question. Comme cela se voit, il a été écrit *calamo currenti* et je n'ai pas le temps de le remettre au net. C'est pourquoi je réclame toute l'indulgence et la bienveillance de nos chers collègues, et je prie M. le secrétaire de vou-

loir bien être assez aimable pour corriger le mieux possible les erreurs de langue et d'interprétation.

« En attendant, du pied du Mont-Rose, je souhaite toutes sortes de prospérités au congrès de Paris et je m'écrie : *Vivent les maîtres français* qui ne dorment pas sur leurs lauriers, mais qui travaillent, travaillent toujours sans être fatigués, visant plus haut, *excelsius !*

« En terminant, je vous remercie et je serre la main à tous et j'ose dire — qui sait — à nous revoir, bien à nous revoir. [1] »

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole?

M. Dupont. — J'aurais une communication à faire sur le classement des sons et des articulations.

M. Hément. — Ce sera, si vous le voulez bien, pour tout à l'heure. M. Snyckers a la parole.

M. Snyckers. — Je dois à la vérité de dire que si je suis d'accord avec M. Dupont sur la possibilité de la lecture synthétique, je ne le suis plus quant aux résultats obtenus. Quoique je m'occupe moi-même tout spécialement des élèves nouveaux, j'ai constaté qu'il est très difficile, sinon impossible d'enseigner aux élèves de la section préparatoire plus d'un mot nouveau ou plus d'une expression nouvelle par jour. Il ne faut pas perdre de vue qu'en voulant forcer l'esprit encore bien faible de ces jeunes enfants à faire de trop grands efforts, on risque de n'y produire qu'équivoque et confusion.

M. Hément. — Quelqu'un a-t-il quelque chose à ajouter? Nous sommes ici, ne l'oublions pas, pour nous éclairer mutuellement.

M. Capilléry. — Les affirmations de MM. Peyron et Dupont sont tellement précises qu'on ne peut pas se refuser à l'expérience. Le congrès ne dépasse pas ses droits en recommandant l'essai du système dont on nous parle. Il serait injuste de condamner un procédé que nous ne connaissons pas.

1. Voir le travail de M. Fornari à la fin du présent compte-rendu.

M. Hément. — Trois opinions ont été exprimées : celle de M. Dupont, celle de M. Snyckers et celle de M. Magnat.

M. Capilléry. — C'est pour cela qu'on ne peut se prononcer qu'après avoir fait l'essai de ce procédé.

M. Malin. — Dans mon enseignement je ne faisais pas usage des signes. J'ai toujours enseigné la lecture sur les lèvres à mes élèves et j'ai bien réussi.

M. Hément. — Personne ne demande plus la parole ?

M. Magnat. — Je prie M. Dupont de nous dire l'âge des élèves auxquels il enseigne la lecture synthétique.

M. Peyron. — A tous nos élèves de première année. Ils ont de 11 à 13 ans quand ils arrivent.

M. Hément. — Et s'ils arrivaient plus jeunes ?

M. Peyron. — Cette année j'ai reçu des enfants de sept ans. J'ai essayé et l'expérience a réussi.

M. Snyckers. — Malgré la différence d'âge qui peut exister entre mes élèves, ils font tous les mêmes exercices. Il est vrai que je ne reçois habituellement qu'une dizaine d'élèves nouveaux par an.

Madame X. — Il est fort possible qu'un enfant de 11 ans, fort intelligent, apprenne 40 mots en 8 jours, en consacrant toute la journée à la lecture synthétique, mais cela me paraît impossible à un enfant de 7 à 8 ans.

M. Hugentobler. — Je ne comprends pas bien pourquoi M. Magnat soulève cette question, car nous savons tous qu'un enfant de 7 à 8 ans apprend à lire sur les lèvres avec autant de facilité qu'un autre de 12.

M. Magnat. — C'est justement ce que je ne saurais admettre. M. Hugentobler sait bien qu'on ne peut donner à l'enfant un enseignement quelconque sans tenir compte de l'âge, de l'intelligence et des besoins de l'enfant ? Est-ce que dans les écoles maternelles on donne aux enfants l'enseignement des écoles primaires ? Non seulement un enfant de douze ans est

plus capable d'attention qu'un enfant de sept, mais il a aussi son intelligence plus développée.

En outre, je ne puis m'empêcher de dire que j'attribue la réussite obtenue à l'Institution nationale dans la lecture synthétique, à l'éducation que certains élèves pouvaient avoir acquise à l'école primaire où depuis plusieurs années déjà on attire l'attention du sourd-muet sur le mouvement des lèvres.

Je me résume : ce n'est point pour moi que j'ai demandé ce renseignement à M. Dupont, puisque je suis opposé à l'introduction dans nos classes du procédé qui consiste à faire reconnaître à l'élève des signes sur les lèvres du maître ; c'est, pour ceux de mes confrères qui sont disposés à l'admettre à titre d'essai dans leurs institutions. Je voudrais leur épargner des déceptions, plusieurs d'entre eux recevant des enfants dès l'âge de six ans.

M. Peyron. — Je demande la clôture de la discussion, et si le congrès passe au vote immédiatement, je proposerai le vœu suivant :

« Le congrès, prenant en considération les communications relatives aux exercices de lecture sur les lèvres dite *synthétique*, émet le vœu qu'il en soit fait l'essai. »

M. Hément. — Il faudrait spécifier que cette lecture dite synthétique a pour but de remplacer l'usage des signes naturels comme moyen de communication.

M. Magnat. — Au début, cette lecture ne peut remplir ce rôle.

M. Peyron. — J'insiste pour ma rédaction à cause de son caractère de généralité. Ne semble-t-il pas que c'est quand l'expérience aura prononcé, qu'on pourra déterminer l'usage qu'on peut faire de ces exercices ?

M. Hément. — Si personne ne demande plus la parole, je mets aux voix la proposition de M. Peyron.

La proposition est adoptée.

M. Peyron.— Voudrez-vous, Messieurs, me faire l'honneur,

dans le courant d'octobre, de visiter l'Institution nationale afin de constater les résultats obtenus par la lecture synthétique?

M. Hément. — C'est avec plaisir que nous acceptons votre aimable invitation.

Il nous reste la seconde partie de la deuxième question.

La parole est à M. Dupont pour la lecture d'un mémoire sur le classement des sons et des articulations.

M. Dupont. — Rien n'est plus controversé que la question de l'ordre à suivre dans l'enseignement des sons. C'est le cas de dire: « Quot capita, tot sensus. » M. Magnat et les maîtres italiens (Tarra, Marchio, Nicolussi), sont d'avis d'enseigner d'abord les voyelles. M. Hugentobler proteste contre cette pratique et fait passer les consonnes en première ligne. D'autres enfin, combinent les deux systèmes (Dubranle, professeur à l'Institution nationale de Paris). Il serait trop long de passer en revue et de discuter avec leurs auteurs tous les systèmes qui ont été proposés.

Nous sommes de ceux qui pensent que l'ordre d'enseignement est soumis à des variations individuelles telles, qu'il est impossible de le déterminer d'avance. Quel que soit l'ordre admis en principe, il sera forcément remanié dans la pratique, par suite des nécessités de l'enseignement, nécessités qui dépendent plus encore des dispositions de l'élève que de celles du maître.

Qu'on nous permette d'invoquer sur ce point l'incontestable autorité de Hill: « Quoique la succession des sons, telle que nous la donnons (a, ou, i, p, t, c, etc.), nous ait paru la plus naturelle, dit l'éminent instituteur, nous ne prétendons nullement l'ériger en règle fixe dont on ne pourrait dévier. Il importe peu qu'on suive pas à pas notre cours. »

Néanmoins des différents ordres proposés, on peut déduire quelques règles générales qu'il est intéressant de retenir. Ainsi, tous les auteurs s'accordent pour enseigner en dernier

lieu les sons universellement tenus pour difficiles, tels que *ille* et *gn*, de même pour les voyelles nasales *an, in, on, un*, avant lesquelles on place généralement les linguales *l* et *r*. L'*a* est considéré comme la première des voyelles à enseigner; et les voyelles *eu, u, é*, modifications de *o, ou, é*, passent après ces dernières. [1]

A part ces règles générales, l'ordre, nous l'avons dit, est sujet à controverse. Quant à nous, nous pensons qu'on risquerait parfois d'attendre longtemps, si on exigeait que toutes les voyelles soient bien assurées avant de s'attaquer aux consonnes, et nous ne voyons pas qu'il y ait le moindre inconvénient à faire répéter par les élèves capables de les bien dire, des articulations simples telles que *p, t, c, f, s, ch*, au courant de la période préparatoire, avant d'avoir provoqué la voix. C'est là une gymnastique excellente pour l'œil, aussi bien que pour les organes vocaux mis en jeu; et cela contribue utilement à l'éducation du toucher: ce sens qui va nous être si utile pour provoquer, fixer, corriger la voix, et dont on a tort de négliger l'éducation au cours de la période préparatoire.

Au demeurant, nous nous préoccupons assez peu dans la pratique de savoir si *é* passera avant *i*, ou avant *o*; les explosives (p, t, c), avant les sifflantes (f, s, ch), nous bornant en cela à suivre les progrès et les tendances de chaque élève.

L'importance que nous dénions à l'ordre d'enseignement, nous l'accordons volontiers au groupement des sons. Sur cette question, d'ailleurs, les avis des instituteurs sont beaucoup moins partagés; sans compter que les physiologistes leur viennent en aide.

Pour les consonnes, par exemple, on peut grouper les sons

(1) *Nota.* — Nous ne rappelons que pour la bizarrerie du fait, la pratique qui consiste à enseigner trois *a*, trois *o*, trois *ou* différents, etc.

suivant leur analogie mécanique: p, t, c, — f, s, ch, — b, d, g, — v, z, j, etc. Ou bien la classification est basée sur le lieu d'émission et on a les labiales (p, b, m), les dentales (t, d, n), des gutturales, des nasales, des linguales.

S'il s'agit d'enseigner la prononciation, on fait appel au groupement qui repose sur l'analogie mécanique, car il est évident que dans cet ordre d'idées on peut dire que *p* prépare *t*, qui lui-même prépare *c*, comme *f* prépare les autres sifflantes *s*, *ch*. De même pour les groupes correspondants (b, d, g, — v, z, j), chaque son devant en quelque sorte précéder, préparer le suivant et lui ouvrir la voie.

D'où il résulte qu'on peut bien faire passer tel ou tel groupe avant tel autre, mais qu'il serait imprudent d'aller trop rapidement d'un groupe à l'autre, aussi bien que d'intervertir l'ordre dans chaque groupe. S'il n'y a pas d'ordre dans l'ensemble de l'alphabet, il y a dans chaque groupe un ordre qui s'impose au nom de la physiologie, comme au nom de la pédagogie.

S'il s'agit de graduer des exercices de lecture sur les lèvres, on fera appel au groupement qui repose sur le lieu d'émission des sons.

Nous adoptons pour les voyelles le groupement proposé par Tarra dans les *Cenni Storici*: « Se conformant à l'étude de la genèse des sons et de leurs modifications, on va des modifications externes aux manifestations internes, des plus simples aux plus complexes, des plus aux moins sensibles. L'*a* étant considéré comme la modification la plus simple de la voix et la base de toute phonation, on passe de l'*a* aux mouvements qui le modifient dans le sens vertical tel que *o* et *ou*, puis à ceux qui le modifient dans le sens horizontal, tels que *é* et *i*. On réserve les modifications secondaires de l'*o* et de l'*a*, jusqu'à ce que l'exercice et l'observation permettent de percevoir les gradations secondaires, les distinctions plus subtiles des espèces et des genres. » En résumé:

1° Nous n'admettons pas qu'on puisse déterminer un ordre à suivre dans l'enseignement des sons ;

2° Quelques règles générales s'imposent, nous les avons signalées plus haut ;

3° Il est indispensable de classer les sons par groupes, et de tenir compte de l'ordre des sons dans chaque groupe.

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole sur la lecture qui vient d'être faite ?

M. Peyron. — Je ne désire pas prendre la parole sur la communication que vient de faire M. Dupont, mais seulement dire que M. Dupont aurait un autre mémoire à lire au congrès. Comme la lecture en serait trop longue, je vais simplement le déposer sur le bureau et je serais reconnaissant à l'assemblée si, de confiance, et sans qu'il soit lu, elle voulait bien le faire insérer dans le compte-rendu du congrès.

Dans ce mémoire, M. Dupont fait ressortir le rôle du toucher dans l'enseignement de la parole au sourd-muet. La question traitée se rapporte donc au sujet qui est l'objet de notre étude.

M. Hément. — Je rappelle à MM. les membres du congrès la deuxième question : *Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets.* Il est évident que la commission d'organisation qui a élaboré le programme du congrès n'a pas entendu donner toute la série des moyens qu'un professeur peut employer. Au reste, les sous-titres ont précisé la question. Je vais les rappeler :

1° Exercices préparatoires à l'articulation.

2° Classement des sons et des articulations dans un ordre déterminé.

Si M. Dupont a quelques observations à présenter sur le rôle du toucher dans l'enseignement de la parole, ne pourrait-il pas nous en dire seulement quelques mots ?

M. Dupont. — Le sens de la vue et le sens du toucher sont deux agents d'information chargés de transmettre au sourd-muet des renseignements sur les sons et les articulations qu'il doit reproduire. Malheureusement, à mon avis, pas plus dans la pratique actuelle que dans les traités spéciaux on n'y fait au toucher la part à laquelle il peut prétendre. Si la vue saisit la position des organes visibles, le toucher seul peut percevoir les mouvements invisibles, le jeu caché des organes vocaux, le degré de contraction des muscles, etc. Le toucher perçoit la parole dans ses manifestations les plus intimes et les plus secrètes; il joue dans l'acquisition de la parole par le sourd-muet un rôle prépondérant que volontiers on attribue uniquement à la vue. La position des organes visibles et la lecture sur les lèvres préoccupent trop l'instituteur au détriment du toucher et du mécanisme de l'articulation. C'est pourquoi je voudrais que dès les premiers jours on fît l'éducation de la main comme on fait celle de l'œil. Je voudrais que l'enfant apprît à palper et à analyser les perceptions visuelles. Le sens tactile est constamment en jeu dans la provocation de la voix et dans la correction de ses défauts, aussi bien que dans l'enseignement des sons et des articulations. Plus tard, dans l'étude de l'intonation, de la cadence, de l'accentuation, en un mot dans l'étude de la prononciation des mots et des phrases on se servira de la pression, on fera appel au sens musculaire.

Telles sont les idées que j'ai essayé de développer dans ce mémoire dont la première partie est consacrée à l'étude générale et à l'historique de la question. La deuxième à l'éducation du toucher et la troisième à son emploi.

M. Peyron. — L'œil ne peut pas complètement suppléer à l'oreille, il faut que le toucher intervienne pour deux choses. D'abord, pour la constatation de certains mouvements qui échappent à l'œil, de certaines positions des organes qui ne sont pas accessibles à la vue. Ensuite, le toucher intervient

pour faire constater à l'enfant les vibrations de l'appareil vocal. Ici, ce n'est pas l'œil, c'est le toucher qui supplée à l'oreille. Je ne veux pas discuter cette question, je veux seulement en recommander l'étude.

M. Magnat. — Il n'est pas un seul maître de sourds-muets qui ne sache le rôle prépondérant du toucher et qui n'en fasse usage dans l'enseignement de la parole au sourd-muet. On peut même affirmer que, sans le toucher, le sourd-muet parviendrait difficilement à parler s'il y parvenait jamais.

L'usage du toucher doit donc, pour ainsi dire, être constant. Il doit même précéder l'émission des sons et la prononciation des articulations. Les exercices préparatoires ne peuvent, non plus, s'en passer.

J'ai pour principe, non seulement de faire voir, mais de faire reconnaître toute articulation au moyen du toucher, avant de demander à l'élève de la produire. C'est seulement en procédant de cette manière que l'enfant sourd-muet *entend* réellement les sons et les articulations, qu'il peut les imiter et distinguer les uns des autres ceux qui ont de l'analogie entre eux. Aussi je recommande expressément à mes collaborateurs l'éducation et l'emploi du toucher.

M. Hugentobler. — Dans nos précédents congrès, nous avons consacré l'usage de publier, comme appendice dans nos comptes-rendus, les travaux présentés sur des sujets étrangers aux questions du programme. On pourrait donc souscrire à la demande de M. le docteur Peyron.

M. Magnat. — Je me permettrai de faire remarquer à M. Hugentobler que pas un des comptes-rendus de nos congrès ne renferme des questions étrangères au programme. Seul, celui du congrès de Paris fait exception, et c'est après beaucoup d'hésitation qu'on y a inséré une pièce que l'on considérait comme favorable à la cause que nous avions alors à défendre.

M. Peyron. — Je propose la clôture de la discussion.

M. Hément. — Le congrès veut-il émettre un vœu sur la seconde partie de la question. Certains maîtres placent le son avant l'articulation, d'autres font le contraire. Convient-il de rédiger une résolution sur ce point ?

M. Peyron. — Ne pourrait-on pas soumettre au congrès une résolution qui réunirait l'unanimité sur cette partie de la question en n'acceptant aucune des méthodes proposées.

M. Magnat. — M. Peyron me permettra de lui dire que je ne partage pas son avis.

M. Hément. — C'est aussi mon opinion que si chacun est libre de procéder comme il l'entend, le congrès peut, cependant, exprimer sa préférence pour tel ou tel mode.

M. Hugentobler. — Le congrès ne se prononcera que très difficilement.

M. Hément. — Je reçois le projet de vœu suivant:

« *Vu la divergence des opinions et considérant qu'aucun ordre ne peut, dans l'enseignement des sons et des articulations, être adopté d'une manière absolue, le congrès s'en rapporte aux instituteurs pour suivre avec leurs élèves, eu égard à la diversité de leurs aptitudes, l'ordre qui conviendra le mieux à chacun.* »

Je mets cette résolution aux voix.

Cette résolution est adoptée.

M. Goguillot me remet une proposition tendant à l'organisation d'un banquet. Nous l'examinerons dans la séance du 19.

La séance est levée à 6 heures.

Séance du Vendredi 19 Septembre 1884.

Présidence de M. F. Hément.

Sommaire : Lecture de deux mémoires par Mlle Delédevant et Mlle Dabe sur le rôle de l'instituteur de sourds-muets. Discussion : MM. *Capilléry, Hugentobler, Snychers, Dupont, Peyron, Magnat, Goguillot, Malin.* Résolution votée sur cette question. Lecture d'un mémoire par M. Hugentobler sur les livres de lecture dans les établissements de sourds-muets. Discussion : MM. *Magnat, Peyron, Hugentobler, Snychers, Mettenet, Hément.*

M. Hément. — Messieurs, la séance est ouverte. Nous avons à étudier la troisième question du programme.

Rôle de l'instituteur en classe, à l'étude, pendant les récréations et les promenades.

Sur cette question votre bureau a reçu deux mémoires. L'un est de M^lle^ G^lle^ Delédevant ; l'autre de M^lle^ B^the^ Dabe, institutrices à l'école Pereire.

La parole est à M^lle^ Delédevant.

M^lle^ Delédevant. — Mesdames, Messieurs,

« L'instituteur ayant la mission d'élever les enfants, doit être capable de leur donner une bonne instruction et une bonne éducation.

Il remplace les parents auprès des enfants qui lui sont confiés ; il doit donc chercher à se faire aimer de ses jeunes élèves, les entourer de tendresse, de sollicitude, de soins incessants ; en un mot leur témoigner de l'affection. De cette manière l'enfant est attiré vers lui et finit, petit à petit, par avoir

une confiance pleine et entière en celui qu'il regarde, non plus comme un maître dont il a peur, mais comme un véritable ami qu'il recherche.

Lorsque l'instituteur a acquis la confiance de ses élèves, il n'a plus qu'à veiller sur lui-même et à ce que, par sa conduite, par ses manières il soit pour ses élèves un modèle à imiter. Il avait la confiance, il acquerra l'autorité. Le maître doit montrer dans tous ses actes un respect scrupuleux de la justice. Il ne doit avoir aucune préférence pour quelque élève que ce soit et ne pas exciter la jalousie. Il témoigne sa satisfaction soit par un mot d'encouragement, soit par une caresse, soit par un sourire. Le sourd-muet surtout, est très sensible à ces marques de contentement et d'affection qu'on doit lui prodiguer comme à tous les infirmes.

Les punitions trop sévères ou de nature à humilier l'enfant, le portent à prendre l'étude en dégoût. Une discipline dure le rend hypocrite et menteur. Au reste, la punition n'a pas d'effet en raison de sa rigueur; les plus douces sont souvent les plus efficaces si on les applique à propos et dans la mesure qui convient à l'âge de l'enfant. Il doit chercher à amener l'enfant à faire par plaisir ce qu'il eût moins bien fait par crainte. L'éducateur ne doit pas abandonner son élève hors de la classe, mais continuer à veiller sur lui à l'étude, à la classe, aux récréations, etc.

. . . . . .

. . . . . .

Il doit développer le sentiment de la conscience et de la responsabilité chez le sourd-muet qui, dès son plus jeune âge, comme l'entendant-parlant, a l'idée du bien et du mal.

Le sourd-muet étant généralement livré à lui-même chez ses parents, ses mauvais instincts ont pu se développer et étouffer les bons germes. Nous aurons donc plus de mal à combattre ses défauts et à en arrêter le cours en faisant remar-

quer, à tout instant, à l'enfant, les fautes qu'il commet souvent sans le savoir ou plutôt sans y attacher d'importance.

Le but à atteindre est donc de développer en l'enfant le sentiment de la responsabilité au moyen de l'affection et de la sympathie.

Classe.

En classe, le maître de sourds-muets doit exiger, comme le maître des entendants-parlants, l'ordre, la tenue, la discipline, mais avec plus de continuité et d'insistance. Il doit exciter l'émulation des élèves et donner de l'attrait à ses leçons. L'instituteur de sourds-muets doit être plus particulièrement le collaborateur de ses élèves qui ne lui offrent pas autant de ressources que l'entendant-parlant. Il a presque tout à faire pour éveiller leur intelligence engourdie, faire naître l'activité cérébrale.

En entrant en classe, le maître doit avoir préparé ses leçons et avoir prévu les difficultés qu'il peut rencontrer. Après la leçon, viennent les applications qu'il laisse faire à ses élèves en se bornant à les guider.

Est-il nécessaire d'ajouter que le professeur de sourds-muets, comme son collègue des entendants-parlants, doit graduer les difficultés de son enseignement et ne pas trop exiger de ses élèves pour qu'ils ne se rebutent pas contre le travail? Pour le sourd-muet en particulier, le travail le plus profitable est celui d'invention, de recherche. La curiosité l'y porte et par là, on peut secouer son apathie. En sachant mettre à profit ce penchant: *la curiosité*, nous lui donnons, en outre, du goût pour son travail et, par suite, nous obtenons de meilleurs résultats.

Etudes.

Pendant l'étude, l'instituteur ne remplira pas les fonctions d'un simple surveillant. Il devra s'assurer du travail de ses élèves, les guider, les aider au besoin. C'est pendant les heures d'études que nos élèves font une récapitulation des travaux de la journée ou préparent des leçons pour le lendemain.

Récréations. Promenades.

Ce que nous venons de dire de l'étude s'applique aux récréations et aux promenades; tout peut être matière à l'enseignement: la vue d'un objet, un évènement, un phénomène naturel, tout sera pour lui une occasion d'instruire l'enfant et de l'exercer à la parole.

L'instituteur ne doit pas dédaigner de se mêler aux jeux des enfants; de cette manière, ceux-ci se sentant sous l'œil du maître, s'observent dans tous leurs actes et reçoivent encore la part de l'éducation qui revient à cette occupation de la journée. En participant aux jeux de ses élèves, l'instituteur les attire plus facilement à lui, parce qu'il communique plus familièrement avec eux.

Parfois, après un jeu, lorsque les élèves sentent le besoin de prendre du repos, le maître peut leur raconter une histoire. Il les habitue ainsi à la lecture sur les lèvres. Les élèves portent généralement beaucoup d'attention à ces sortes d'exercices.

Les promenades doivent se faire en dehors des villes afin que les enfants respirent le bon air si nécessaire à la santé.

Le maître doit varier les promenades, les égayer par quelque chose d'inattendu, par exemple, la visite de musées, d'usines, d'ateliers, de manufactures et de jardins. Ces promenades servent à l'instruction des enfants et sont des occasions

de donner des leçons de choses. Au retour à l'école, les élèves rendent compte de ce qu'ils ont vu, soit par la parole, soit par écrit.

Est-il nécessaire d'ajouter en terminant, que l'instituteur doit être dévoué à sa tâche, se souvenir qu'il a des hommes à former et avoir le sentiment de la grandeur de sa responsabilité et de l'importance de sa tâche. »

M. Hément. — Je crois que nous devrions entendre la lecture du mémoire de Mlle Dabe avant d'entrer dans la discussion. Mlle Dabe a la parole.

Mlle B. Dabe. — Mesdames, Messieurs,

En général, le rôle de l'instituteur est multiple :

1° L'instituteur doit se rendre compte des facultés de l'enfant, les exciter, les diriger dans leur développement et choisir, pour les exercer, les sujets convenables et conformes à la nature de l'enfant.

Il se gardera avec soin d'étouffer l'individualité de ses élèves et cherchera, au contraire, par une direction toute paternelle, non seulement à la faire ressortir, mais à la développer et à l'ennoblir.

2° Il mettra de l'union, de l'harmonie entre les diverses facultés de l'élève ; il n'en opprimera aucune et dirigera celles qui tendent à prédominer, de manière à rendre leur activité favorable au développement de celles qui seraient engourdies. C'est ainsi qu'il apprendra à l'enfant à aimer le bien et la vertu ; en un mot, qu'il lui donnera une bonne éducation.

3° Enfin, si l'élève a de mauvaises habitudes, de mauvaises directions, il s'efforcera de le ramener dans la bonne voie en prenant à tâche d'étouffer de bonne heure tout mauvais penchant.

Ainsi compris, le rôle de l'instituteur est de faire de l'enfant un homme de bien, c'est-à-dire un homme utile, heureux et moral.

Evidemment, l'instituteur ne saurait remplir avec succès la mission importante et difficile dont il est chargé, s'il ne connaît pas les facultés de l'enfant et les lois de leur développement, s'il ne sait découvrir les ressources et les faiblesses de chaque enfant. Il serait ainsi exposé à tomber dans de graves écarts et à commettre des erreurs irréparables.

Est-il nécessaire d'affirmer qu'à l'école l'enfant ne doit pas trouver seulement les connaissances nécessaires aux besoins de la vie matérielle, mais aussi et surtout les directions qui lui seront indispensables dans le cours de la vie. C'est là, la grande mission de l'instituteur.

1° **EN CLASSE.** Discipline, travail.

DISCIPLINE

Il est un proverbe connu depuis longtemps qui donne une idée nette et juste de ce que doit être un bon maître ; on dit : « tel maître, tel élève. » Par là, on entend que l'enfant se modèle sur son maître, imite et reproduit ses manières, ses bonnes et ses mauvaises qualités ; c'est en effet ce qu'il fait en les exagérant.

L'instituteur doit donc avoir le plus grand soin d'être exemplaire dans toute sa conduite ; c'est ainsi que le dévouement, l'ordre et la vigilance du maître

se communiquent aux élèves et leur inspirent, à eux aussi, la passion du sacrifice et de la charité, la discipline et l'obéissance. Ce que nous voulons que soient les enfants, il le faut être nous-mêmes, alors tout coule de source. En classe, le bon instituteur est donc mesuré dans ses paroles, calme, réservé dans son maintien, indulgent pour ses élèves, sévère pour lui-même, afin de rendre la vertu aimable. Il n'apporte aucune partialité à l'égard des enfants, quelles que soient la position des parents et les relations qu'il peut avoir avec eux. Il doit se sentir heureux au milieu de ses élèves, les aimer tous sincèrement et avoir à leur égard les sentiments d'un père toujours plein d'attentions pour ses enfants.

En classe, le maître n'est pas seulement un fonctionnaire, il est avant tout le père, le conseiller, le bienfaiteur de ses élèves ; c'est un tuteur vigilant qui les guide, les protège et les conduit vers le bien.

En un mot, le maître est un exemple vivant et agissant. Mais, ce qui est vrai pour l'instituteur des entendants-parlants, l'est bien plus pour l'instituteur de sourds-muets. Celui-ci n'échappera pas longtemps à la surveillance de ses élèves, qu'il croit surveiller lui-même. C'est donc par des exemples de vertu, et non par des punitions et des récompenses, que le maître parvient à obtenir une bonne discipline dans sa classe.

TRAVAIL

L'instituteur doit préparer l'esprit de son élève à profiter de ses leçons ; pour cela, il éveille, développe

en lui le sentiment de la responsabilité et de la conscience et surveille attentivement le développement de ses facultés intellectuelles, afin de lui donner un enseignement qui soit toujours à sa portée.

En outre, sans exclure de ses leçons cet esprit méthodique, cet ordre qui maintiendrait en quelque sorte l'enfant dans une sorte d'ornière et donnerait à l'enseignement une monotonie, une uniformité capables de produire de l'ennui ; le maître doit s'efforcer d'apporter dans ses leçons cet esprit vif, gai, joyeux, qui attire, intéresse les élèves, tout en donnant la vie à l'enseignement.

Sans doute, les procédés méthodiques sont de la plus haute importance, mais, s'ils ne sont basés sur des principes naturels, s'ils ne suivent progressivement le développement spontané de l'enfant et s'ils se fondent sur des moyens mécaniques et artificiels, l'enfant retiendra sans doute les mots ou expressions, mais il ne sera jamais qu'un perroquet. Il ne saura en faire un emploi judicieux.

Ainsi, le maître ne donnera pas à son enseignement une forme rigoureusement logique, abstraite et déductive ; il aura recours à un exercice d'intuition jusqu'au moment où l'élève pourra se livrer à un travail d'invention.

Ce qu'il doit avoir surtout en vue, c'est de lui faire acquérir, le plus promptement possible, les connaissances qu'il juge les plus indispensables, c'est-à-dire celles qui, avec la langue, lui permettront, non seulement de communiquer ses pensées, mais de prendre utilement part aux conversations.

Il faut lui apprendre à penser, à réfléchir et ne considérer la langue que comme un moyen pour arriver à former, à développer son esprit.

En outre, le maître s'attache à fortifier et à cultiver la mémoire de l'élève, ce qui est la condition indispensable à tout progrès.

Il ne veille pas moins à ce que l'enfant ne prononce pas des mots auxquels il ne donnerait aucun sens. Il l'habitue à répondre avec sûreté et promptitude à toutes les questions qu'il lui adresse. Il lui vient en aide chaque fois que cela est nécessaire dans ses travaux d'application. Enfin, il guide et conseille les bons du regard, dirige les difficiles par des réprimandes et les mauvais par des punitions.

2° A L'ÉTUDE

A l'étude, le maître ne se borne pas à une simple surveillance, il conseille, dirige les élèves dans leurs travaux de récapitulation et dans ceux de préparations de leçons ultérieures, ce qui alimente la confiance et l'affection de part et d'autre.

Il regarde l'étude comme une petite société d'où il exclut la partialité, qui découragerait les faibles et rendrait arrogants les forts.

A l'étude, comme en classe, il maintient l'ordre, il développe en ses élèves les pensées justes, combat les idées fausses et erronées, éveille l'émulation, tout en réprimandant la vanité et l'orgueil, afin d'assurer au cœur la pureté, et à l'intelligence la clarté.

3° RÉCRÉATIONS. PROMENADES

Il est évident pour tous que l'action morale du maître sur son élève ne peut s'exercer d'une manière complète si elle se borne aux heures réglementaires de la leçon commune. Elle doit encore le suivre dans les récréations. En outre, c'est pendant les récréations que le maître peut se rendre compte des lacunes de son enseignement dont, en classe, il ne peut constater que le fait et non la cause.

C'est là aussi qu'il juge le mieux les tendances de l'esprit ou du cœur de tel ou tel élève, tendances qui se produisent moins ouvertement pendant les leçons.

Le sourd-muet, nous le savons, ne peut être abandonné de son maître, car il s'agit, surtout dans son éducation, de se préoccuper à la fois du développement des idées et de celui du langage.

Or, c'est surtout pendant les récréations que l'instituteur peut, à propos de tel ou tel fait, de telle ou telle action dont les élèves sont les auteurs, faire appliquer d'une manière intelligente les acquisitions qu'ils ont réalisées dans le domaine de la langue, pendant les leçons en classe.

Mais, pour obtenir ce résultat, il ne saurait suffire au maître de se promener de long en large, de faire des lectures ou un travail quelconque qui peut le distraire de ses fonctions.

Pendant la récréation, l'instituteur a mille occasions de donner à ses élèves l'habitude de la conversation.

Pour cela, il ne doit pas craindre de prendre part à leurs plaisirs, à leurs chagrins, de se mêler à leurs jeux pour les diriger de façon que les élèves, y trouvant plus d'attraits, y soient plus communicatifs.

Ajoutons que le maître, dans ses entretiens avec l'élève, doit faire un certain effort pour ne pas se laisser aller à faire l'emploi de certains gestes qui lui permettraient de se faire comprendre rapidement de l'enfant.

Il doit constamment donner la préférence au langage parlé, bien que, par ce moyen, il puisse arriver à son intelligence avec plus ou moins de lenteur et avec un effort relativement plus grand de la part de l'enfant.

Disons encore, en terminant, que si un grand nombre des élèves sourds-muets est peu familier avec la langue usuelle, cela tient surtout à ce que les exercices de parole ne se font pas suffisamment en présence des faits.

Le rôle du maître de sourds-muets pendant les récréations est donc tout indiqué par les exigences de la nature de son élève.

Il va sans dire que sous le rapport de la surveillance proprement dite, le maître doit l'exercer pour le sourd-muet comme pour l'entendant-parlant.

Ce que nous avons dit du rôle de l'instituteur pendant les récréations, nous ne pouvons que le répéter à l'égard des promenades. Le maître profitera de toutes les occasions pour familiariser les élèves avec l'usage de la langue et pour leur faire acquérir de nouvelles connaissances, par exemple celles sur la

botanique, en se servant des plantes qu'ils rencontreront sur le chemin. — *(Applaudissements.)*

M. Hugentobler. — Avant d'entrer en discussion, je voudrais exprimer à M^lles^ Delédevant et Dabe toute la satisfaction que j'ai éprouvée en les voyant prendre une part si active aux travaux du congrès.

M. Hément. — Le congrès remercie également ces demoiselles et les encourage à persévérer dans la voie où elles sont entrées.

Nous avons une autre communication sur la même question.

M. Goguillot. — M. Théobald désire faire une communication sur le sort du sourd-muet à la sortie de l'école.

M. Hément. — Je vais consulter le congrès. Quelqu'un demande-t-il la parole pour ou contre la communication de M. Théobald.

M. Dupont. — La communication étant très courte, on pourrait en donner lecture.

M. Peyron. — Je me joins à M. Dupont, la communication ne devant prendre que quelques minutes.

M. Mettenet. — Mais de cette façon nous pourrions introduire une foule de questions dans la discussion du congrès. La communication de M. Théobald est en dehors de la question mise à l'étude.

M. Hément. — C'est évident.

M. Hugentobler. — Ne conviendrait-il pas de renvoyer cette lecture à la séance où l'on discutera la cinquième question ?

M. Pret. — Est-ce qu'on ne lit pas le mémoire de M. Fornari ?

M. Hément. — La lecture en sera faite dans quelques instants.

M. Capilléry. — J'ai déjà eu l'occasion, dans une précédente séance, de reconnaître, ce qui est évident d'ailleurs, que l'usage des signes est funeste à notre enseignement. J'accorde

qu'il est relativement facile de l'interdire en classe et en étude ; mais en récréation, comment faites-vous, Messieurs, pour empêcher vos élèves de gesticuler entre eux ? C'est un renseignement que je vous demande et que je vous supplie de me donner parce qu'il me paraît de la plus haute importance. Avez-vous obtenu de vos enfants que dans leurs jeux ils ne se servent que de la parole articulée à l'exclusion de tout signe ? Ce résultat magnifique, je ne l'ai pas encore obtenu.

M. Hément. — Quelqu'un veut-il répondre à la question de M. Capilléry ?

M. Hugentobler. — Assurément le sourd-muet peut apprendre notre langue d'une manière si complète qu'il soit à même de se faire comprendre de vive voix sans le secours des gestes. Mais comment admettre que l'élève, même le plus instruit, ne fasse jamais de signes, si l'on considère que nous, entendants, y avons fréquemment recours ?

J'ai appris votre langue, pouvez-vous m'empêcher de penser en la mienne. Je conçois fort bien qu'on s'assimile une langue étrangère au point où l'on ne pense plus qu'en cette langue. Mais pour cela, il faut en connaître toutes les expressions au moins usuelles. Or, pendant longtemps, il manque aux sourds-muets des mots pour exprimer leurs idées et ils sont fatalement obligés d'avoir recours à quelques gestes naturels. Il est vrai que nous conversons aisément avec les élèves parvenus au terme de leurs études. Mais, comment s'y prendre pour les élèves qui débutent ? Ils ne comprennent pas notre langage et nous sommes forcément obligés de nous servir des gestes naturels pour leur transmettre les premiers commandements ou pour les interroger sur leurs besoins.

Je crois pratiquer dans mon institution la méthode orale pure dans toute sa rigueur, sans affirmer toutefois que nous soyons parvenus à une suppression complète des signes. J'ai connu beaucoup feu Arnold, de Bâle, ainsi que son institution devenue célèbre à juste titre. Vous savez tous que dans ces

dernières années, les visiteurs de cet établissement ont toujours été frappés par ce phénomène que, ni en classe, ni au réfectoire, ni aux récréations, aucun signe n'a été remarqué et que tous les élèves s'exprimaient et conversaient entre eux avec beaucoup de facilité. J'avance ce fait pour l'avoir constaté moi-même en 1869, lors de ma visite à Riehen. Il ne m'appartient pas d'exposer ici les différentes causes qui ont pu permettre d'arriver à des résultats aussi admirables. Une chose a frappé à maintes reprises, et j'en ai été frappé le tout premier: c'était l'empressement des élèves de stupéfier le visiteur par de nombreuses et singulières questions. Je n'en citerai que deux exemples tirés de ma première visite. Un élève me demande sans préambule: « Monsieur, allez-vous au cirque ce soir? » et un autre aussitôt: « Que pensez-vous de votre âme? » *(Hilarité)*. J'aurais trouvé plus naturel qu'on m'eût demandé si j'avais bien dormi ou d'où je venais. Je ne suis pas certain que lorsque le visiteur s'est retiré les élèves ne fassent pas des signes.

M. Snyckers. — Nous sommes d'accord. Il est évident qu'il est impossible d'arriver à la suppression complète des gestes naturels, la perfection n'étant pas de ce monde. Seulement, il y a une perfection relative que l'on peut toujours obtenir.

Le langage des gestes naturels et leur emploi constituent pour le sourd-muet un grand défaut que nous devons combattre par tous les moyens en notre pouvoir.

En rentrant dans le même ordre d'idées que celles émises par M. Hugentobler, je viens dire que comme lui je me sers d'une langue qui n'est pas ma langue maternelle. Aussi, en arrivant à Liège où l'on ne parle que le français, je pensais en flamand ou en néerlandais, c'est-à-dire en ma langue maternelle, que je traduisais en français. C'était là un grand défaut. A force de me surveiller, à force de me servir de la langue française, le contraire a lieu maintenant, car tout en continuant à donner des leçons de flamand, j'éprouve moins de difficultés

à m'exprimer en français que dans ma langue maternelle. Je crois donc que les gestes ne peuvent se supprimer que graduellement, peu à peu, en ôtant aux sourds-muets toute occasion de parler entre eux au moyen de signes. Je crois aussi que par une surveillance bien comprise, la suppression à peu près complète des gestes est possible.

M. Dupont. — Si les élèves font des signes dans nos écoles, cela tient à plusieurs causes.

1° Le nombre des sourds-muets dans quelques institutions est tel qu'on se trouve en présence d'un petit peuple ayant ses idées, ses mœurs, ses traditions et son langage, langage qu'il créerait au besoin s'il n'existait déjà.

2° Bien des enfants entrent à l'école où l'on suit la méthode orale après avoir reçu ailleurs, par la mimique, un commencement d'instruction. Naturellement, le bagage de signes qu'ils portent avec eux ne tarde pas à devenir la propriété commune.

3° Parfois la méthode n'est pas appliquée avec toute la pureté désirable et les maîtres ne s'abstiennent pas assez de faire usage des signes, soit pour les besoins de l'enseignement, soit pour les nécessités de la communication.

4° Il arrive aussi que les élèves instruits par la méthode orale ne sont pas suffisamment isolés, qu'on ne sait ou qu'on ne peut pas les mettre à l'abri de l'influence exercée sur eux par l'exemple et les conseils de leurs camarades plus âgés et surtout par les traditions de l'école, tradition qui ne se fait pas du jour au lendemain.

5° Peut-être ne se préoccupe-t-on pas toujours assez d'obliger les élèves à employer dans leurs relations journalières le peu de langue parlée dont ils peuvent disposer, au fur et à mesure qu'ils l'ont apprise.

6° Enfin, la présence malheureusement trop fréquente d'enfants idiots ou arriérés n'est pas faite pour développer parmi la population de nos écoles le goût de la parole.

M. Peyron. — Je désire répondre à la question telle que l'a posée notre collègue M. Capilléry. Qu'est-ce qu'un directeur doit faire pour mettre obstacle à l'emploi de signes par les élèves? Je déclare d'abord très franchement que je ne suis pas arrivé à empêcher les élèves de l'Institution nationale de causer entre eux au moyen des signes. Voici notre manière de procéder. Pendant tous les exercices, le langage des gestes est réprimé comme dans les établissements des entendants-parlants on réprime le langage de la parole en classe, à l'étude et au réfectoire. La liberté enlevée aux élèves leur est rendue pendant les récréations. A la rentrée des classes le mois prochain, j'ai l'intention d'être plus sévère, non pas avec tous, mais avec la moitié de mes meilleurs élèves de la cinquième année. Je vais faire un quartier spécial pour quarante élèves auxquels j'interdirai absolument l'usage des signes.

M. Hément. — Mesdemoiselles Delédevant et Dabe n'ont pas d'observations à faire?

M. Magnat. — Mesdemoiselles Delédevant et Dabe n'ont certainement pas eu la pensée d'affirmer qu'elles parviennent, pendant les récréations, à faire disparaître tout signe des communications entre sourds-muets. Bien qu'elles s'efforçent d'obtenir ce résultat, elles savent qu'elles ne peuvent l'atteindre d'une manière complète. Au reste, l'entendant ne fait-il pas des gestes lorsqu'il parle avec animation? Personne ne songe à lui en faire l'observation. Il est vrai que, en ce qui concerne l'usage de la parole, il y a une grande différence entre nos élèves et ceux des écoles primaires. Ceux-ci savent ce que ceux-là ont à apprendre.

Ces demoiselles se sont surtout placées au point de vue de l'acquisition de la parole par le sourd-muet. Elles ont indiqué les moyens dont l'instituteur doit faire usage soit en classe, à l'étude et pendant les récréations, afin de la rendre plus rapide et plus complète et c'était là, en effet, la question qu'elles avaient à traiter. Si elles croyaient devoir nous donner des

renseignements sur leurs travaux personnels, elles nous apprendraient peut-être qu'elles ne mettent pas toujours leur théorie en pratique.

Il faut, en effet, compter avec la fatigue et surtout avec la disposition des locaux qui ne permettent pas toujours une surveillance active et efficace.

M. Peyron. — C'est dans toutes les institutions la même chose.

M. Magnat. — Il y a intérêt pour tous à ce que les maîtres suivent de très près les élèves. Quelle satisfaction pour eux lorsqu'à la fin de l'année, ils constateront de réels progrès!

M. Goguillot. — Il arrive forcément — et fort souvent — que l'attention du maître, pendant les récréations, se relâche un peu, quelle que soit d'ailleurs sa force de résistance aux fatigues de l'enseignement. A part ce relâchement inévitable, il y a bien des cas où sa bonne volonté est impuissante, par exemple pendant certains jeux, comme le jeu de barres — pour ne citer que celui-là — vous ne pouvez guère exiger du maître, encore moins d'une maîtresse, qu'ils courent après les élèves pour les empêcher de faire des signes.

M. Dupont. — M. Hugentobler nous disait tout à l'heure que le sourd-muet apprend le langage de la parole comme un étranger apprend un autre idiome.

M. Hugentobler. — Pas tout-à-fait.

M. Dupont. — Quand le sourd-muet apprend à parler, cela ne constitue pas pour lui l'étude d'une seconde langue, car il ne possède pas comme l'étranger une langue maternelle complète, le langage rudimentaire et primitif qu'il s'est créé avant son arrivée à l'école ne méritant pas le nom de langue.

M. Hugentobler. — Cette comparaison ne me paraît pas bien juste. L'étranger qui apprend votre idiome est en possession d'une intelligence et d'une langue toutes formées. Il a par conséquent un avantage immense sur le sourd-muet. Or, si cet étranger éprouve déjà tant de difficultés pour s'appro-

prier votre langage, combien cette difficulté doit être plus grande pour nos élèves !

M. Hément. — Votre observation est exacte.

M. Dupont. — Je ne suis pas de l'avis de M. Hugentobler en ce qui concerne l'école de Bâle. J'ai fréquenté pendant six mois les écoles de sourds-muets de Milan. J'ai pu visiter à loisir et à toute heure l'école des sourds-muets pauvres de la campagne, dirigée par M. l'abbé Tarra et j'ai été aussi surpris que M. Hugentobler en constatant que les élèves ne conversaient pas par signes. Si c'était là seulement l'effet d'une consigne, je doute qu'elle ait pu être aussi souvent, aussi longtemps et aussi scrupuleusement observée.

M. Capilléry. — Je ne connais que deux moyens d'éviter l'usage des signes au moins dans une certaine mesure. Le premier c'est la sélection, mais elle n'est pas possible pour les institutions publiques; le deuxième, c'est la séparation totale et rigoureuse des élèves en deux catégories: ceux qui commencent leurs études d'un côté, ceux qui sont arrivés à un certain degré d'instruction de l'autre ; les premiers ayant leurs signes, il le faut puisqu'ils n'ont pas d'autres moyens de communiquer avec leurs camarades et avec nous-mêmes ; les seconds ayant déjà assez de mots à leur service pour exprimer leurs pensées.

M. Magnat. — Dans une de nos précédentes séances j'ai proposé de diviser les élèves en trois groupes. Le premier comprenant les élèves des deux premières années. Dans ce groupe les signes seraient non seulement tolérés, mais admis pendant les récréations et jusqu'à un certain point en classe et à l'étude.

Le deuxième se composant des élèves de la troisième et de la quatrième année. Les signes seraient à peine tolérés pendant les récréations de ces élèves. Ils devraient être complètement proscrits de la classe et de l'étude.

Le troisième groupe formant l'ensemble de tous les élèves

qui ont plus de quatre années d'études. Il va sans dire que tout signe devrait en être banni en classe, dans les préaux et à l'étude.

M. Hugentobler. — J'ai assisté à tous nos congrès depuis 1878 et je ne crois pas qu'aucun de nous qui pratiquons et qui défendons la méthode orale pure, ait soutenu que nous ayons réussi jusqu'ici à bannir complètement les signes chez tous nos élèves. Néanmoins, c'est là le but à poursuivre et l'idéal auquel doivent tendre tous nos efforts.

M. Dupont. — La méthode orale pure vient d'être mise en cause. Partisan de cette méthode, il me semble que sa doctrine a été très clairement établie par les déclarations si nettes formulées au congrès de Milan par M. l'abbé Tarra, et après lui par M. l'abbé Guérin. Il résulte de ces déclarations que la méthode orale s'intitule *pure*, non pas qu'elle ait la prétention d'avoir, à l'heure actuelle du moins, arraché complètement le signe des mains du sourd-muet, mais simplement parce qu'elle interdit formellement aux maîtres d'en faire usage dans leur enseignement.

M. Peyron. — J'entendais dire tout à l'heure que depuis qu'on instruit les sourds-muets par la méthode orale, ils ne font plus de signes. Je m'inscris en faux contre une pareille assertion.

M. Malin. — Il y a bien longtemps que je m'occupe des sourds-muets. J'ai commencé en 1852. Un élève sortant de mes mains et ayant acquis une certaine instruction, est entré à l'Institution nationale d'où il est sorti ne sachant plus un mot.

M. Hément. — Messieurs, si vous avez abandonné un instant la question à l'ordre du jour, ce n'est pas sans un réel profit et une vive satisfaction pour l'assemblée. Il me reste à demander au congrès s'il a un vœu à exprimer au sujet du rôle de l'instituteur de sourds-muets.

M. Peyron. — Le rôle de l'instituteur étant double, la réso-

lution à voter devrait, à mon avis, être double aussi. L'instituteur est à la fois instructeur et éducateur. Il faudrait diviser la question.

Il me paraîtrait convenable et suffisant de dire que non seulement l'instituteur doit bannir tout signe de son enseignement, mais qu'il ne doit se permettre aucun signe devant ses élèves. Il y aurait une formule à trouver pour condenser la pensée du congrès sur le rôle de l'instituteur.

M. Dupont. — En tête de l'ordre du jour je mettrais : la suppression des signes dans la mesure du possible.

M. Peyron. — Ne pourrait-on pas trouver une formule exigeant le silence des muets là où l'université l'exige des entendants-parlants?

M. Hément. — On pourrrait l'interpréter d'une autre façon.

M. Peyron. — Si au contraire, on changeait la permission en une défense. Si on disait que l'instituteur ne doit tolérer que des communications orales.

M. Capilléry. — Le rôle de l'instituteur est d'empêcher ses élèves de faire des signes.

M. Hément. — Le congrès va décider dans quel sens il doit se prononcer.

M. Peyron. — Je propose de lever la séance pendant quelques minutes. Nous parviendrons peut-être à nous entendre en dehors de toute discussion.

M. Hément. — Je mets aux voix la proposition de M. Peyron. La proposition est acceptée. Je lève la séance.

SECONDE SÉANCE

M. Hément. — Je donne la parole au secrétaire pour faire la lecture des résolutions qui ont été déposées sur le bureau.

M. Snyckers. — M. Magnat propose le vœu suivant :

Le congrès, considérant qu'il importe de bannir l'usage des signes, invite l'instituteur à ne tolérer, soit en classe, soit à

l'étude et dans les récréations, d'autres communications que les communications orales, et à venir en aide à ses élèves en leur donnant, selon les cas, les expressions dont ils ont besoin.

Il facilitera sa tâche en groupant les élèves suivant leur degré de développement.

M. Dupont. — Je me rallie à la proposition de M. Magnat.

M. Hément. — Le congrès est-il d'avis d'accepter la résolution de M. Magnat?

Cette résolution est adoptée à l'unanimité.

Messieurs, nous avons maintenant à discuter la quatrième question de notre programme : *Des livres de lecture dans les établissements de sourds-muets.*

La parole est à M. Hugentobler.

M. Hugentobler. — Nous sommes tous d'accord sur ce point, que les signes doivent être rigoureusement bannis de nos écoles et que tout l'enseignement doit se baser sur la parole articulée, conformément aux résolutions prises au Congrès de Milan et ratifiées par les Congrès de Bordeaux et de Bruxelles.

C'est l'enseignement de la parole par la parole seule qui affranchit le sourd-muet de la tutelle sous laquelle il a végété jusqu'à ce jour et qui lui assure dans le monde la position indépendante à laquelle il a droit.

Ailleurs nous avons précisé ainsi le but de l'éducation du sourd-muet : [1]

1° Le faire arriver à rendre compte convenable-

1. *L'enseignement du sourd-muet d'après la méthode orale,* par J. Hugentobler. Lyon 1882.

ment, soit de vive voix, soit par écrit, des principaux événements de la vie humaine ;

2° Lui faire saisir et comprendre les communications du dehors ;

3° Le rendre assez instruit pour qu'il puisse lui-même continuer son instruction par la conversation et la lecture [1].

Nos institutions ont pour tâche de remplacer, pour le sourd-muet, l'école publique, qui n'est pas à même de lui fournir une instruction suffisante et, pour une grande part, la maison paternelle dans laquelle il n'a pu acquérir les connaissances premières de l'enfance.

En arrivant à l'institution, l'enfant sourd-muet n'y apporte pas cette langue déjà formée sur laquelle l'instituteur primaire base son premier enseignement. Nous devons, par conséquent, regagner le temps perdu en nous mettant, pour ainsi dire, à la place de la mère qui apprend à l'enfant ses premiers mots, et reprendre comme en sous-œuvre toute son éducation.

Au début de notre enseignement, il s'agit moins de faire de rapides progrès sous le rapport du savoir, que d'exercer très consciencieusement l'enfant à l'émission des sons de notre langue et de lui apprendre leurs nombreuses combinaisons, afin de lui faire acquérir, autant que possible, de la sûreté et de la facilité dans la parole mécanique et dans la lecture sur les lèvres.

La langue parlée est la pierre angulaire de tout l'enseignement ; elle est, à part l'écriture, l'unique

1. Heil : *Der Taubstumme und seine Bildung.*

moyen de communication soit entre le maître et les élèves, soit entre les élèves eux-mêmes.

L'écriture constituant, pour le sourd, la forme visible du mot parlé, doit intervenir dans l'enseignement dès le début, et plus souvent qu'il ne sera nécessaire pour l'entendant; mais elle n'est à considérer, par nous aussi bien que par l'instituteur public, que comme forme secondaire de l'expression de la pensée.

L'entendant n'apprend pas à parler conformément à telle ou telle règle de la grammaire; son petit langage se forme selon son entourage et ses besoins.

Sa mère lui parle de ce qui le touche de plus près, en employant les formes les plus variées, dont l'enfant ne saura distinguer les nuances qu'à la longue. Les succès qu'elle obtient sont la meilleure preuve de l'excellence de sa méthode, car au bout de peu d'années, son enfant est en pleine possession du langage usuel. Ainsi, c'est par l'usage, par la pratique, que l'entendant apprend à parler; il doit en être de même pour le sourd-muet.

Par le cercle de plus en plus étendu dans lequel se meut l'enseignement intuitif, notre élève apprend à connaître rapidement un grand nombre de formes et de constructions grammaticales qui se répètent à chaque instant, et qui seront ainsi infiniment mieux retenues que si l'on déroulait sous ses yeux une longue série d'exercices monotones sur des règles de grammaire qui, le plus souvent, s'oublient aussi vite qu'elles ont été apprises.

A notre avis, l'enseignement de la grammaire doit *suivre* l'enseignement intuitif, car celui-ci a principa-

lement pour but d'apprendre à l'enfant à observer, à mettre de l'ordre dans ses idées, à réfléchir, tandis que celui-là rectifie pas à pas l'expression de la pensée et lui donne peu à peu la forme dans laquelle se meut notre langage de conversation.

Maintenant l'élève est arrivé à ce degré d'instruction (fin de la troisième année scolaire) où nous pouvons utilement mettre entre ses mains le livre de lecture contenant des morceaux choisis à la portée de la première enfance (ouvrages des écoles primaires).

Pour éviter tout malentendu, remarquons ici que nos enfants, depuis longtemps déjà, ont appris à lire, et qu'ils ont parcouru, pour vous parler de deux ouvrages connus de tous, le *Livre de lecture à l'usage des sourds-muets*, et le *Premier livre de lecture*, de M. Magnat (première partie, pages 1 à 40).

En admettant pour nos enfants, comme temps d'études, huit années scolaires, nous avons généralement l'habitude d'établir parmi eux trois grandes divisions, soit la division élémentaire (1re, 2me et 3me année), la division moyenne (4me, 5me et 6me année), et la division supérieure (7me et 8me année).

Dans la division moyenne (4me et 5me année), les leçons de choses jouent encore le rôle principal et servent de base à la lecture. Mais nous estimons qu'il devient inutile, au point où nous sommes arrivés, de ne nous servir que de livres écrits spécialement pour les sourds-muets, et qu'il y a grand avantage à habituer nos enfants, dès ce moment, aux livres de lecture admis dans l'école primaire, comme nos confrères de l'Italie et de la Suisse nous en donnent l'exemple.

Nous y rencontrons un langage plus dégagé, plus naturel, plus logique, que dans la plupart de nos livres classiques à l'usage des sourds-muets, dans lesquels les auteurs s'écartent trop souvent de la nature, et tombent quelquefois dans une puérilité par trop naïve, à force de vouloir s'accommoder plus complètement à la faible intelligence de nos enfants.

Nous avons adopté, dans notre institution, à Lyon, à la suite du *Premier livre de lecture* de M. Magnat, les publications de M. G. Bruno, le *Premier livre de lecture et d'instruction pour l'enfant*, et le *Livre de lecture et d'instruction pour l'adolescent*, manuels qui nous rendent de très bons services et qui sont suivis par nos enfants avec beaucoup d'intérêt. Il est vrai que, surtout au début, la richesse des mots et la variété des formes constituent une rude tâche, et pour le maître et pour l'élève ; mais le résultat final est très satisfaisant, et nous récompense amplement du sacrifice de temps et d'efforts qu'il nous impose.

En adoptant pour la division moyenne un livre de lecture de la division élémentaire de l'école primaire, nous avons à veiller, avant tout, à ce que les morceaux choisis soient dûment expliqués, comme fond et comme forme. L'instituteur s'appuiera d'un côté sur la leçon de choses, sur l'intuition, et de l'autre sur la grammaire, et il ne manquera pas de préparer soigneusement la leçon, avant la classe. Devant les élèves, il procédera peut-être comme il suit :

1° Exposition verbale du morceau ;

2° Récapitulation de l'exposé verbal par questions et réponses ;

3° Première lecture, en ayant principalement en vue le sens du morceau ;

4° Deuxième lecture, en s'attachant essentiellement à la forme grammaticale ;

5° Récapitulation et explication des nouvelles expressions qui y sont contenues ;

6° Travail spontané de l'élève sur le même sujet. [1]

Le livre de lecture augmente considérablement le vocabulaire de nos enfants. Les mots nouveaux, avec leurs définitions et les exemples qui ont pu les accompagner, sont inscrits dans un carnet tenu par l'élève et appris par cœur d'une leçon à l'autre.

Ensuite, ce livre de lecture peut fournir matière pour la composition, qui peut être ou une simple reproduction du morceau lu et expliqué, ou un travail original de l'élève fait d'après le modèle en question.

Il fournit encore des passages pour la dictée ou pour les exercices de mémoire. Ces derniers surtout sont d'une grande importance pour nos enfants, car ils les habituent à des termes et à des phrases bien propres pour perfectionner et embellir la parole du sourd trop souvent peu imagée. Nous remarquons ici que le sourd-muet ne se rend généralement pas bien compte du rythme et de l'harmonie du langage qui nous charment dans les productions poétiques. Il apprend avec la même facilité, et peut-être avec plus de fruit, un passage en prose qu'un autre en vers.

Pour éviter une mémorisation machinale et, par conséquent inutile, nous ne devons donner à appren-

1. Voir : X.

dre par cœur, en prose ou en vers, que des morceaux dûment expliqués et bien compris de l'enfant.

Le livre de lecture fournit encore ample matière pour la composition qui, à partir de ce moment, acquiert une importance toute particulière. Elle puise ses sujets dans la vie de l'institution, qui est celle de la famille, dans l'instruction civique, dans l'histoire nationale, dans la géographie, dans les premiers éléments des sciences naturelles ; elle initie nos élèves à la correspondance privée et commerciale.

Le livre de lecture de la division supérieure (7me et 8me année), pour laquelle nous avons adopté Bruno : *Le tour de la France par deux enfants*, et Lebaigue : *Le livre d'école*, a principalement pour but d'initier plus exactement nos enfants aux beautés et aux richesses de notre langue nationale, de leur faire connaître, sous forme biographique, les illustrations de la France, de leur donner quelque idée de notre mouvement industriel et commercial, et, en général, d'éveiller en eux le goût de l'instruction par la lecture qui, pour le sourd plus encore que pour l'entendant, sera toujours l'un des facteurs les plus importants pour son instruction, après la sortie de l'école.

M. Hément. — Quelqu'un demande-t-il la parole ?

M. Magnat. — Evidemment les livres de lecture ont une grande importance dans notre enseignement. Ils sont destinés à faire acquérir à nos élèves un grand nombre de connaissances qui leur seront profitables pendant la vie. Ces livres seraient d'autant plus utiles, si par eux nos enfants pouvaient, en dehors des classes, apprendre une foule de notions qui plus tard leur permettraient de continuer eux-mêmes à s'instruire.

Mais pour qu'il en soit ainsi, ces ouvrages doivent être écrits dans un style en rapport avec le degré d'instruction des élèves et surtout avec la connaissance qu'ils ont acquise de la langue, c'est-à-dire qu'il faudrait à chaque classe des livres particuliers. Il ne faut pas se faire illusion. Si nos élèves ne lisent pas, s'ils n'aiment pas la lecture, c'est qu'ils ne comprennent pas les livres qu'on met entre leurs mains. Que de fois mes élèves sont venus me demander des livres pour lire pendant les récréations. La plupart me les rapportaient presque aussitôt que je les leur avais prêtés, et me disaient qu'ils ne les comprenaient pas. Ils étaient découragés.

Sans doute, dans nos leçons de lecture, il nous est relativement facile de nous servir de certains ouvrages publiés pour les entendants-parlants, car alors nous pouvons expliquer les mots, les expressions encore inconnus de nos élèves.

Il est donc désirable que pour les sourds-muets, comme pour les entendants-parlants, nous ayons des livres de lecture en rapport avec l'âge et le degré d'instruction.

Mais que doivent être ces livres ? De quoi traiteront-ils et sous quelle forme seront-ils présentés aux élèves. Telles sont les questions auxquelles il faut répondre.

Encore un mot. Chacun de nous ne sait-il pas que le sourd-muet est bien plutôt porté à faire appel à sa mémoire qu'à réfléchir ? Lorsqu'il doit répondre à une question, il se demande si cette question ne lui a pas déjà été adressée et dans quels termes il y a répondu. Il n'a pas, en effet, assez d'expressions à son service. Il tâche de se souvenir de celles qu'il a apprises et qu'il a écrites. C'est là une tendance naturelle contre laquelle nous devons réagir avec énergie. Craignons de développer ce défaut du sourd-muet en lui donnant à apprendre par cœur de la prose ou des poésies. Au reste, on ne fait apprendre des poésies à l'enfant que pour développer sa mémoire. Or, la mémoire du sourd-muet est excellente. Rarement elle lui fait défaut. C'est même par excès qu'il pèche de ce côté. Ne lui don-

nons donc pas de devoir à apprendre par cœur, mais enseignons-lui à penser, à réfléchir et à trouver lui-même les mots, les expressions de son vocabulaire qu'il peut employer pour faire connaître sa pensée.

Je reviens aux livres de lecture. La confection de ces ouvrages présente bien des difficultés. Ceux-là même qui ont le plus d'expérience dans l'enseignement n'ont pas toujours réussi à publier des travaux vraiment appropriés à leur but. Peut-être y parviendrait-on en réunissant des hommes de bonne volonté. Je fais donc un appel chaleureux à tous ceux d'entre mes collègues qui seraient disposés à se réunir pour une œuvre commune ayant pour but la publication de livres de lecture à l'usage des sourds-muets. (*Applaudissements*).

M. Peyron. — Je me rallie à l'idée émise par M. Magnat. Cette idée sera accueillie avec d'autant plus de faveur à l'Institution nationale que ces questions sont l'objet de nos conférences. Nous avons pensé qu'il serait utile de faire des livres et j'ai promis de faire imprimer aux frais de l'Institution les travaux écrits par mes collaborateurs. Il faut des gens habiles dans le métier pour expliquer d'une façon simple, l'histoire, la géographie, etc. Je suis de cet avis, qu'en dehors du cours supérieur, il peut y avoir d'autres lectures utiles. Nos élèves de cinquième année sont divisés en trois catégories. Pour les uns, la bouche du maître suffit, pour d'autres il faut des livres.

J'ai cru que M. Hugentobler était d'avis de mettre des syllabaires entre les mains des élèves de première année.

M. Hugentobler. — Non, c'est un recueil de mots qui est fait au fur et à mesure que les enfants apprennent à connaître des expressions nouvelles. Ces mots sont inscrits avec une courte définition, dans un carnet spécial et appris par cœur pendant l'étude.

M. Snyckers. — Je me permettrai de demander à M. Hugentobler un petit renseignement. Il nous conseille de prendre des livres de lecture de l'enseignement ordinaire à partir de la

quatrième année d'études. S'agit-il de livres à mettre entre les mains des élèves ?

M. Hugentobler. — Oui.

M. Snyckers. — M. Peyron n'en veut pas avant la huitième année.

M. Peyron. — Dans les classes, mon avis est que le livre n'est pas utile avant la huitième année. Le seul livre, c'est le professeur.

M. Hément. — Vous ne faites pas usage de syllabaires? Comment les élèves sont-ils amenés à la lecture ?

M. Peyron. — M. Dupont a une communication à faire sur le syllabaire.

M. Hugentobler. — Je me demande comment vous pouvez, sans livre, habituer vos élèves à la lecture, apprendre à lire aux enfants, — j'entends cette lecture intelligente qui saisit le fond de la pensée, — n'est pas chose aussi facile qu'on le suppose communément. Les sourds-muets surtout ont besoin qu'on leur apprenne à lire, et ici je ne parle pas de la lecture mécanique. C'est là le nœud gordien de tout notre enseignement.

M. Peyron. — Je ne proscris pas le livre à l'étude. Je ne permets pas de lire dans les classes, parce que les difficultés se présentent sans ordre dans les livres de l'enseignement primaire.

M. Hément. — Vous n'en admettez pas sans doute parce qu'il n'y en a pas d'appropriés à l'enseignement des sourds-muets.

M. Hugentobler. — Je crois comprendre enfin M. Peyron. A l'Institution nationale, vous avez à côté du professeur, le répétiteur, tandis que nous, par raison d'économie, devons réunir les deux fonctions eu une seule et même personne. Il nous arrive, en outre, d'avoir deux divisions par classe; par conséquent la leçon de chacune d'elles est d'une demi-heure, et pendant que nous nous occupons de la première, la

seconde est en étude et vice-versa. Pour occuper nos enfants pendant que nous donnons une leçon orale, nous avons besoin de livres.

Avant de faire faire une lecture aux élèves, je commence par la leur expliquer ; ainsi, ils comprennent ce qu'ils lisent. Le livre dont je me sers et que je trouve excellent, est le premier livre de lecture et d'instruction pour l'enfant par M. G. Bruno.

M. Hément. — Le petit livre de Bruno, qui est d'ailleurs un bon livre, n'est peut-être pas écrit dans un langage assez élémentaire même pour les entendants-parlants et à plus forte raison pour les sourds-muets. M. Bruno a écrit plusieurs livres de lecture selon le cours auquel appartient l'enfant; mais même dans le plus élémentaire se trouvent des expressions qui ne sont pas compréhensibles pour l'enfant et qui réclament les explications du maître.

M. Hugentobler. — Je trouve assez exact ce que dit M. Hément. Mais, je ne connais pas d'autres livres qui conviennent mieux à nos élèves.

M. Mettenet. — Je puis indiquer celui de M. Jost. Ce livre est très simple.

M. Hément. — Je suis de votre avis, sauf quelques réserves. Je crois, Messieurs, que cette question est déjà suffisamment élucidée. Je retiens ce vœu exprimé par M. Magnat d'une collaboration entre tous les instituteurs de sourds-muets pour préparer les ouvrages qui manquent. Il faudrait constituer un comité pour examiner cette proposition. Nous avons encore à entendre la lecture d'un mémoire sur la question des livres de lecture. Nous la renverrons à demain. Nous aurons aussi à nous occuper de la dernière question du programme.

M. Capillery. — Ne pourrait-on pas décider que la séance de demain s'ouvrira à une heure ?

M. Hément. — Je mets aux voix la proposition tendant à avoir deux séances demain : l'une de une à trois heures, l'autre de trois heures et demie à cinq ou six heures.

Cette proposition est adoptée.

La séance est levée à six heures.

Séance du Samedi 20 Septembre 1884.

Présidence de M. F. Hément.

PREMIÈRE SÉANCE

Sommaire : Lecture d'un mémoire par M. Dupont sur les livres de lecture. Discussion : MM. *Magnat, Hugentobler, Snyckers, Peyron, Capilléry, Malin, Hément, Dupont.* — Résolution prise sur la quatrième question du programme.

M. Hément. — La séance est ouverte. La parole est à M. Dupont pour la lecture de son travail *sur les livres de lecture dans les établissements de sourds-muets.*

M. Dupont. — Trois sortes d'ouvrages peuvent être mis entre les mains des jeunes sourds-muets : les syllabaires, les vocabulaires et les livres de lecture proprement dite.

1° Syllabaires.

Les syllabaires sont écrits pour les élèves de première année. D'excellents maîtres en font usage ; néanmoins, nous n'en sommes pas partisan.

Si le syllabaire est considéré comme un instrument d'enseignement entre les mains du maître, nous le proscrivons doublement, au nom de la méthode orale, qui exige que la parole soit enseignée par la parole,

et au nom de la méthode intuitive, qui veut que les notions procèdent de la perception réelle des choses. C'est le son qu'il faut présenter aux sens de l'élève, et non point sa représentation graphique. L'écriture, ici, constitue un intermédiaire fâcheux autant qu'inutile.

La *parole par la parole*, tel est le principe fondamental de la méthode, et ce principe ne souffre pas de transaction.

Le véritable, le seul syllabaire, c'est la bouche du maître.

On peut encore envisager le syllabaire comme un instrument d'études mis aux mains des élèves. Une pareille tolérance aura pour résultat de permettre à la curiosité toujours éveillée du jeune sourd de devancer les leçons du maître ; il apprendra à lire avant de savoir parler. La lecture mentale précédant l'acquisition de la parole, c'est la porte ouverte à tous les vices d'articulation. Témoin les jeunes sourds instruits par la méthode Grosselin, qui ont appris à lire avant de savoir parler.

Aux mains du maître, le syllabaire nuit à la lecture labiale ; aux mains de l'enfant, il ruine la parole ; dans les deux cas il fausse la méthode.

On objectera que le syllabaire confié au maître qui en fera un usage prudent et discret présente l'avantage de familiariser les enfants avec les caractères typographiques ; qu'il peut être non un instrument d'enseignement, mais un simple moyen de rappel, et servir, à ce titre, de tableau mnémotechnique des sons, syllabes ou mots enseignés ; qu'il serait, en un mot, l'écho des dernières leçons faites.

Pour qu'un syllabaire ainsi conçu pût être efficacement utilisé, il devrait être calqué sur les exercices (très variables eux-mêmes) faits dans les classes ; il devrait être précédé d'une théorie admissible, sinon admise, de la syllabation et de l'ordre à suivre dans l'enseignement des sons, et, pour tout dire, nous pensons qu'il serait très avantageusement remplacé par quelques tableaux portant successivement des sons et leurs équivalents, des syllabes, des mots, puis des propositions, tableaux rares, et dont le maître fera un usage plus rare encore. Nous sommes d'avis qu'il suffit qu'en première année l'élève puisse reconnaître les sons et leurs équivalents, et ce résultat ne demandera pas plus de deux à trois leçons à la fin de la première année, en supposant qu'on n'ait pas eu soin, au courant de l'année, de montrer à l'enfant la typographie de chaque son à mesure qu'il était acquis, c'est-à-dire lu sur les lèvres, prononcé et écrit.

Et même, nous ne verrions aucun mal à ce que les enfants ne fissent pas du tout de lecture typographique au courant de la première année d'études, qui, tout entière, doit être consacrée à la démutisation du jeune sourd. Plus tard, quand les enfants seront en état de répéter et d'écrire un son dicté, nous ne pensons pas qu'ils aient beaucoup de peine à le reconnaître sous le travestissement typographique. Quelques rares exercices suffiront pour le familiariser avec ces caractères dont l'étude ne saurait présenter aucune difficulté sérieuse. Si on nous permet une comparaison profane, nous dirons qu'il n'est pas plus difficile d'apprendre les caractères typographiques que

la dactylologie, à qui sait déjà écrire. — Pour ma part, j'avoue que la plupart de mes élèves ont, je ne dirai pas appris, mais deviné tout seuls les caractères imprimés en regardant les noms écrits au bas des gravures qui ornent la classe.

Et si, malgré tout ce que nous venons de dire, les syllabaires abondent, il faut s'en prendre, croyons-nous, à l'idée fausse que quelques instituteurs se sont faite de notre enseignement. Ils ont oublié que si l'enfant ordinaire éprouve de réelles difficultés pour apprendre à lire, c'est qu'il ne sait point, comme le sourd, écrire sa parole, au moment où il aborde cette étude. Ils ont oublié que pour nous l'important et le difficile n'étaient point la lecture, mais la parole, et qu'il faut que cette dernière précède l'autre, si on ne veut pas mettre le char devant les bœufs.

Un exercice qui fera plus pour la lecture que tous les syllabaires du monde, et qui nous paraît devoir remplacer avantageusement ceux-ci, c'est l'exercice qui consiste à faire composer au tableau une, deux, trois, quatre syllabes dictées. Peu importe, d'ailleurs, que l'enfant compose le mot (qu'il a lu, répété et mentalement construit) sur un alphabet graphique ou typographique. — Ce qu'il importe, c'est de ne pas mettre sous les yeux de notre élève des sons qu'il est tenté de prononcer avant de savoir les dire ; il importe que l'image et le souvenir du son soient liés dans son esprit avec l'image et le souvenir d'une bouche vivante ; il importe qu'il pense avec des sons, non avec des mots, avec la parole et non avec l'écriture.

Tels sont les motifs qui nous font rejeter, en première année surtout, l'usage des syllabaires, des photographies, des dessins et de tous ces procédés qui font plus d'honneur à l'imagination qu'au bon sens pratique des auteurs.

Nous sommes heureux de le dire en terminant, la pratique des meilleures écoles italiennes, et l'opinion de notre illustre maître, M. l'abbé Tarra, donnent pleinement raison à la théorie que nous venons de soutenir.

Conclusion : En première année, on peut et on doit se passer des syllabaires et même des cahiers ; on y fera toujours trop d'écriture.

2° Vocabulaires.

A la fin de la première année, l'élève possède une courte nomenclature. On pourra donc, dès le commencement de la seconde année, confier aux enfants des tableaux de nomenclature. Ces tableaux, ornés de dessins, rendent l'enseignement aimable, occupent les études, développent la mémoire, fixent *les mots appris*, éveillent et développent le goût du travail.

Toutefois, les nomenclatures existantes motivent plusieurs critiques. La plupart se font remarquer par un caractère trop général ; elles sont beaucoup trop complètes ; le plus souvent elles adoptent un classement purement arbitraire. Ici on suit l'ordre alphabétique, là on divise le vocabulaire en mots uni, bi, trisyllabiques, etc..... On trouve en outre, dans ces tableaux, quantité de mots généraux ou abstraits qui

ne sauraient être enseignés et expliqués au début de l'instruction. Trop souvent, même, les gravures qui les accompagnent ne sont guère faites pour en donner la signification précise.

Est-ce à dire qu'il faut se passer du dessin? Non. Le dessin est un auxiliaire trop précieux et presque indispensable quand il s'agit de rappeler aux enfants la signification d'un mot. Le premier vocabulaire doit être illustré. Le dessin attire l'attention, stimule la curiosité, engendre la réflexion. Mais si le dessin est un excellent moyen de rappel, c'est un mauvais instrument d'initiation ; il ne doit présenter à l'esprit de l'enfant que des objets qui lui soient déjà familiers. L'élève ne doit trouver dans le vocabulaire que des mots déjà connus de lui; des mots qu'il sait lire sur les lèvres et peut prononcer. C'est pourquoi nous sommes d'avis qu'en fait de vocabulaire, les tableaux valent mieux que les livres.

Nous voudrions également que les lois de la proportion soient mieux observées, et ces règles sont plus faciles à suivre dans un petit tableau que dans un grand livre. Que de fois nous avons vu, dans des compilations de gravures prises au hasard, un énorme rossignol à côté d'un éléphant minuscule.

La gravure coloriée est de beaucoup préférable au simple dessin. Mais, même dans ce cas, il serait à désirer que l'objet seul dont le nom figure au bas du tableau soit passé en couleur. On éviterait ainsi cette confusion, qui fait que l'enfant prend le cavalier pour le cheval, la tête pour le nez, et *vice-versâ*.

L'ordre alphabétique, de mise dans un dictionnaire,

est parfaitement déplacé dans un livre d'études ; mieux vaudrait adopter un classement basé sur la nature des objets, leur dimension leur forme, leur couleur.

Et si on tient à l'ordre alphabétique, il est facile de le reléguer dans un tableau spécial ou à la fin du livre, en guise de tableau mnémotechnique et comme une table des matières.

Nous pensons qu'on doit éviter également les mots de prononciation difficile et les objets imparfaitement connus ou d'un dessin peu précis.

3° **Livres de lecture.**

Ce qui nous fait défaut, plus encore que les vocabulaires, ce sont les livres de lecture. Nos élèves manquent de livres. Le livre de lecture classique est à faire. Faire un livre pour de jeunes enfants est toujours chose délicate ; mais si ces enfants sont des sourds-muets, les difficultés deviennent presque insurmontables. Le difficile est d'abord de traiter de sujets différents avec un vocabulaire très restreint ; c'est de n'employer dans un livre de lecture que des termes connus de tous les élèves ou tout au moins compréhensibles pour tous.

Or, dans une même classe, le vocabulaire diffère d'un enfant à l'autre ; son étendue, son caractère, varient avec les circonstances qui l'ont fait naître. Enfin, le langage enfantin que parlent la mère et la nourrice, et le langage de la conversation que tout le monde parle et corrompt, ne sont pas toujours faciles à comprendre pour le sourd. Aussi, pensons-

nous qu'on ne peut faire usage du livre qu'à la fin de la troisième année d'études, et que toute lecture sera forcément précédée d'un travail de préparation (récits, explications, commentaires, etc.) ; en un mot, il faudra mâcher le morceau.

La proposition, réduite à sa plus simple expression, devient facilement monotone. La langue usuelle de la conversation nous prêtera son vocabulaire et ses formules. Des descriptions d'objets ou d'animaux connus, — le récit de faits journaliers, — enfin l'exposé intéressant des qualités les plus communes aux choses, aux animaux, aux personnes ; telles sont les matières qui devront entrer dans le livre de lecture, et ce livre sera d'autant meilleur, à notre avis, qu'il sera plus bref, plus simple.

Si l'on veut s'en tenir strictement aux règles de la méthode orale pure, qui veut que tout l'enseignement repose uniquement sur la lecture sur les lèvres, on ne fera en quatrième année qu'une part excessivement étroite aux livres et à la lecture. Passé cette époque, le livre acquiert une importance de plus en plus grande ; il facilite le travail personnel pendant les études ; c'est à la fois un compendium des matières enseignées et un guide pour acquérir des connaissances nouvelles ; il fournit matière aux leçons de la classe, il permet au maître de discourir avec ses élèves sur les différents sujets ; le maître questionne, provoque la réflexion, le jugement chez les élèves ; alors seulement on a raison de dire que le livre est le pivot de l'enseignement, et un des plus efficaces instruments de l'instruction.

M. Hément. — Vous avez entendu la lecture du travail de M. Dupont. Quelqu'un demande-t-il la parole ?

M. Magnat. — Pour discuter sérieusement le travail de M. Dupont, il faudrait le suivre dans chacune de ses parties, ce qui exigerait trop de temps. J'aurais voulu faire ressortir les contradictions qu'il renferme. Je constate d'abord que M. Dupont, à propos de *livres de lecture*, fait la critique des moyens d'enseignement pratiqués par la plupart de ses confrères. Il les accuse de suivre une voie qui n'est pas la bonne.

Ensuite, M. Dupont nous parle de syllabaires et de vocabulaires qui ne sauraient être rangés parmi les livres de lecture et qu'il n'admet pas en première année d'études. Or, si nous en mettons un entre les mains de l'enfant, c'est qu'il remplit les conditions exigées par notre confrère, et pour que l'élève puisse revoir, en dehors des heures de leçons, les lettres, les syllabes et les mots qu'il a préalablement prononcés et écrits avec son maître. Chacun sait que la parole est fugitive, surtout pour le jeune sourd-muet, d'où la nécessité de lui donner un livre qui la lui rappelle et qui le porte à prononcer des mots à tout instant, lorsque son maître est absent ou qu'il est occupé avec d'autres élèves. Eh bien, c'est là le rôle du syllabaire, tandis que le livre de lecture proprement dit sert à faire acquérir de nouvelles connaissances à l'élève qui sait lire.

Mais, pourquoi M. Dupont n'adopte-t-il ni n'admet-il aucun syllabaire ? Est-ce parce qu'il importe que l'enfant pense avec des sons, et non avec des mots, avec la parole et non avec l'écriture ? Nullement. La vérité est que si M. Dupont ne veut aucun syllabaire, c'est qu'en première année notre confrère ne donne aucun enseignement proprement dit à ses élèves. Il se contente de leur apprendre le *mécanisme de la parole*, c'est-à-dire de leur faire émettre des sons, prononcer des articulations, puis former des syllabes, et enfin avec les syllabes composer des mots qui n'ont aucun sens. C'est là, ce que M. Dupont appelle *démutiser* le sourd-muet. Avec une telle manière

de procéder, en effet, les syllabaires peuvent n'être pas nécessaires.

M. Dupont donne une autre raison pour rejeter les syllabaires. Il nous dit que le sourd-muet n'a aucune difficulté à apprendre à lire parce qu'il sait *écrire sa parole*. M. Dupont ne s'aperçoit pas que si le sourd-muet sait écrire sa parole, il sait aussi la lire, la lecture étant une conséquence toute naturelle de l'écriture. Ainsi, quoiqu'en dise notre confrère, en même temps que le sourd-muet écrit, il lit. Il est vrai qu'il lit au tableau noir ou sur son ardoise au lieu de lire dans un syllabaire, et qu'il lit des caractères manuscrits au lieu de lire des caractères typographiques, mais enfin, l'enfant lit et doit, en effet, lire. C'est là qu'est la question. Au reste, M. Dupont n'ignore pas qu'il y a des syllabaires qui renferment les deux sortes de caractères que l'enfant peut simultanément apprendre à lire et sans grand effort, et que, s'il lit un de ces caractères, il n'y a aucun inconvénient à ce qu'il lise l'autre.

Enfin, M. Dupont s'oppose à l'introduction du syllabaire dans la classe parce qu'il craint que l'enfant devance les leçons de son maître ou qu'il apprenne à lire avant de savoir parler. Mais, n'oublions pas que le sourd-muet enseigné d'après la méthode orale ne sera pas tenté 1° de lire mentalement comme le font les élèves de M. Grosselin ; 2° de prononcer des éléments qu'il ne connaît pas, par la bonne raison qu'il ne les a jamais prononcés. Il ne saurait donc lire, à plus forte raison, les signes qui servent à les représenter. La crainte de M. Dupont n'est donc pas fondée ; nous qui nous servons d'un syllabaire et d'un album de gravures, nous pouvons l'affirmer de la manière la plus catégorique.

Cela dit, nous pensons avec M. Dupont que le maître doit préférer la parole à l'écriture. En effet, il importe que dès le début, l'élève prenne l'habitude de penser au moyen de la parole articulée et non avec la parole écrite, et le syllabaire, comme l'album de gravures, ne doit être qu'un aide très secondaire

que nous ne saurions dédaigner vu le peu d'années que nous pouvons consacrer à l'instruction du sourd-muet.

Bien des fois déjà nous avons dit que les leçons du maître doivent être orales et que pendant ces leçons l'enfant doit entrer en collaboration avec son maître, former avec lui une sorte d'association où chacun agit tour à tour pour le plus grand bénéfice de l'élève, l'instituteur n'étant que l'instrument de son développement et de son instruction. L'enfant s'accoutume ainsi à réfléchir, à avoir de l'initiative ; il est créateur et acteur dans la leçon, ce qui contribue à affermir dans son esprit les connaissances qu'il a acquises. Cependant, la mémoire pouvant faire défaut, il est indispensable qu'à certains moments, l'élève puisse revoir le travail qu'il a fait avec son maître et ainsi se remémorer les connaissances qu'il peut avoir oubliées. De là, l'utilité de l'écriture et des cahiers dans lesquels l'enfant transcrit le résumé des leçons et, par suite, l'utilité des livres. Aussi, loin de rejeter le livre jusqu'aux dernières années d'études du sourd-muet, nous le donnons à nos élèves aussitôt qu'ils sont capables de le comprendre, car un bon livre est non seulement l'un des principaux moyens d'instruction, mais il économise le travail et du temps.

Nous nous résumons en disant que l'enseignement oral doit occuper la première place dans nos écoles, mais qu'il serait insuffisant s'il ne prenait pas en quelque sorte de la consistance dans un cahier ou dans un livre.

M. Dupont. — Je ne puis que me rallier aux observations présentées par M. Magnat, qui concordent parfaitement avec mes idées.

M. Hugentobler. — M. Dupont a dit : l'écriture devient inutile dans l'enseignement de l'articulation, en quoi nous sommes d'accord quand il s'agit de l'Institution St-Jacques ou de tout autre établissement analogue; mais pour nos écoles départementales où l'on n'a pas de répétiteur, on ne saurait faire de l'articulation toute la journée. Et pour occuper utile-

ment nos enfants après la leçon, nous les faisons jouer ou écrire ou apprendre les caractères imprimés. J'affirme ne pas avoir remarqué jusqu'ici que ces exercices nuisent à l'enseignement de l'articulation.

Nous avons dit que nos élèves en lisant sur les lèvres, embrassent d'un seul coup d'œil, le mot ou la phrase dans leur ensemble, phénomène qui se reproduit chez nous dans la lecture.

Je ne saisis pas bien en quoi l'intervention de l'écriture doit nuire à la lecture sur les lèvres et pécher contre les principes de la méthode orale pure. Cela dit, je me déclare prêt à ne plus enseigner l'écriture à mes enfants durant la première année et à leur apprendre seulement à parler et à lire sur les lèvres *dès que l'administration voudra bien se charger des frais du personnel enseignant.*

Quant au vocabulaire, je m'associe volontiers à l'idée émise par M. Dupont. Certes, ce n'est pas le vocabulaire qui termine mon cours d'articulation que nous suivons machinalement pas à pas, son but n'est que d'indiquer à l'instituteur le chemin à parcourir en général, chemin qui lui est permis de modifier à son gré.

J'admets difficilement que, sans livre, nous puissions donner au sourd-muet le goût de la lecture. Qui de nous n'a pas remarqué que nos grands élèves regardent volontiers des gravures mais qu'ils n'aiment pas lire. Et pourquoi cela? C'est parce que nous n'avons pas su leur apprendre à lire intelligemment. Je considérerais l'exclusion du livre de lecture de la classe comme une très grande faute que nous devons éviter.

M. Snyckers. — Je n'ai qu'une simple observation à présenter à quelques-unes des idées émises par M. Hugentobler. Si j'ai bien compris, il y aurait lieu de croire qu'il y a confusion chez lui. Pour M. Hugentobler, le livre de lecture ne serait autre chose qu'un recueil de sujets ou de résumés devant servir de leçons de langue et d'intuition. En effet, il nous dit qu'avant

de faire lire les élèves, le professeur devra expliquer d'abord tous les termes et qu'après il en fera une leçon de choses. Je crois que ce n'est pas par de semblables manuels que l'on obtiendra le résultat voulu par la lecture dans les classes supérieures. Le principal but à poursuivre n'est-il pas plutôt de développer par les livres le goût de la lecture ?

Ce n'est donc pas de tel ou tel livre classique à mettre entre les mains des élèves qu'il peut être question, mais bien d'une collection de livres, dans le genre des publications illustrées et éditées par les maisons Hetzel, Hachette, Delagrave, etc.

Il s'agit, en d'autres termes, de la création d'une bibliothèque spéciale sur les sciences, les arts, la morale, etc., à l'usage de nos élèves arrivés à un certain degré d'instruction. Ces livres sont encore à faire. Quant aux manuels classiques, préconisés par M. Hugentobler, ils sont bons, le tout dépend de la manière de s'en servir, en ayant égard au degré d'avancement et de développement intellectuel des élèves.

M. Hugentobler. — Je ne puis partager l'avis de M. Snyckers qui veut que l'on donne des livres seulement aux élèves parvenus à un certain degré d'instruction et je voudrais savoir ce que l'honorable directeur de l'institution de Liège entend par ces mots : « un certain degré d'instruction, » qui me paraissent très élastiques.

Mettez entre les mains de nos enfants une foule d'ouvrages sans préparation. Qu'arrive-t-il ? Nos élèves en parcourent les images et cherchent à déchiffrer au plus les quelques mots explicatifs qui les accompagnent ; mais ils ne lisent pas.

M. Snyckers. — Je n'ai nullement voulu critiquer les idées émises par mon honorable confrère M. Hugentobler. J'ai tenu simplement à établir que nous devons faire une différence entre les livres classiques et les livres de lecture récréative. Ces derniers ne doivent avoir aucun rapport avec les leçons données ou à donner. C'est là une distinction qui n'a pas été faite par M. Hugentobler.

M. Peyron. — Chez le sourd-muet, je pourrais ajouter chez l'entendant-parlant, les exercices de lecture concourent à deux résultats : à l'articulation et à l'intelligence de la langue.

Il y a entre M. Hugentobler et moi, des différences plutôt apparentes que réelles et qui tiennent sans doute à un malentendu. Mais je veux m'attacher à un point : j'ai cru m'apercevoir que la connaissance graphique est pour le sourd-muet de première année d'étude une cause de trouble, et j'ai pris la résolution de faire, à titre d'expérience, une classe de première année dans laquelle l'écriture sera bannie. On me dit que l'expérience a été faite. Eh bien, il faut la refaire pour en juger d'une manière plus complète.

M. Magnat. — En effet, j'ai dit que l'expérience dont parle M. le docteur Peyron a déjà été faite et qu'on a été obligé de revenir à l'écriture. Cette expérience a été faite en Allemagne, c'est-à-dire dans un pays où la langue s'écrit comme elle se prononce. Or, si dans de telles conditions, nos confrères allemands ont dû revenir à l'écriture, n'y aurait-il pas au moins imprudence pour nous à l'abandonner, car nous, français, nous ne prononçons pas toutes les lettres des mots, de sorte qu'on peut savoir parler sans savoir l'orthographe.

Je ne saurais donc admettre que l'on sépare l'écriture de la parole, ou le son parlé du son écrit ; ce système entraînerait une perte de temps considérable sans aucun avantage, car l'expérience de tous les vieux instituteurs de sourds-muets est là pour affirmer que l'écriture ne peut nuire à la lecture sur les lèvres.

M. Peyron. — Je ne veux pas rentrer dans cette discussion, cependant, je dis que j'ai des motifs pour tenter cette expérience. Si vous mettez sous les yeux de l'enfant deux images visuelles, l'écriture et la lecture sur les lèvres, l'une forte, l'autre faible, j'ai le droit de croire que l'image la plus forte attirera la première son attention. C'est pourquoi, il serait bon de voir si en ne mettant qu'une seule image visuelle, les

mouvements des lèvres, devant l'enfant, au moment de l'acquisition des premiers éléments de la parole, il n'en garderait pas un meilleur souvenir. L'expérience seule peut démontrer l'utilité qu'il y a de ne pas faire écrire et de ne pas montrer des caractères à l'élève. Je sais bien qu'en Allemagne cette expérience n'a pas réusssi, mais rien m'empêche de la tenter en France.

M. Magnat. — L'intention de M. le docteur Peyron me semble inspirée par un sentiment de patriotisme plutôt que par une raison pédagogique. Je ne puis m'empêcher de lui dire que, d'une part, il se prépare une déception, et que, d'autre part, il peut atteindre le but proposé en consacrant la plus grande part de la leçon aux exercices vocaux. Notre confrère se donnera ainsi une double satisfaction : ses élèves liront sur les lèvres et ils écriront correctement les mots qu'ils peuvent apprendre dès la première année d'études.

M. Hément. — Je consulte le congrès sur la continuation de la discussion.

M. Malin. — Je demande la parole.

M. Hément. — Vous l'aurez aussitôt après que le congrès se sera prononcé.

M. Capilléry. — Le sujet sur lequel le congrès s'engage ne manque pas d'intérêt. Toutefois, il me paraît sortir de notre programme et je crois qu'il serait plus régulier et non moins utile d'aborder tout de suite la quatrième question. Elle donnera lieu, j'en suis sûr, à une discussion qui ne peut manquer d'être féconde.

M. Hément. — Je suis de votre avis. La parole est à M. Malin sur la quatrième question.

M. Malin. — M. Dupont a dit que les élèves enseignés par la phonomimie apprenaient à lire avant de savoir parler. Par la phonomimie, M. Grosselin père avait en vue de donner à tous les sourds-muets un moyen d'instruction. Il les a introduits dans l'école communale et a donné le moyen de leur

apprendre à lire et de préparer leur intelligence pour plus tard. Depuis cette époque la méthode phonomimique a pu faire des progrès; mais elle n'est pas connue des instituteurs de sourds-muets, bien que les résultats obtenus aient été constatés plusieurs fois. Si les enfants élevés par cette méthode n'ont pas la parole aussi intelligible que ceux instruits dans les établissements de sourds-muets, ils savent cependant se faire comprendre.

M. Hément. — Il est bien entendu que nous ne voulons pas faire de personnalité. Personne, ici, n'attaque M. Grosselin. Nos critiques n'atteignent que les méthodes.

M. Dupont. — Je m'associe au sentiment de M. le président. M. Malin paraît croire qu'on n'a pas voulu étudier le procédé de M. Grosselin. Laissez-moi rappeler, à ce propos, que M. Grosselin lui-même a fait à l'Institution nationale des sourds-muets de Paris, et en présence de tout le corps enseignant de cette école, plusieurs conférences sur la phonomimie, qui ne saurait être considérée comme une méthode d'articulation et que nous regrettons de voir employer comme telle.

M. Malin. — M. Dupont veut-il donner lecture du passage de son mémoire où il fait allusion à la phonomimie ?

M. Snyckers. — Voici le passage réclamé par M. Malin : « La lecture mentale précédant l'acquisition de la parole, c'est la porte ouverte à tous les vices d'articulation. Témoin les jeunes sourds instruits par la méthode Grosselin qui ont appris à lire avant de savoir parler. »

M. Malin. — M. Hugentobler nous donnait absolument gain de cause quand il disait : « Dans notre école, le même maître fait ce que font deux maîtres dans une institution nationale. De même dans une école communale. Le même maître, qui a 40 ou 50 élèves entendants-parlants, ne peut pas consacrer à quelques sourds-muets le temps nécessaire à l'articulation. »

M. Hugentobler. — Je me vois obligé, à regret, de contredire M. Malin qui a sans doute mal interprété mes paroles ou

je me suis mal expliqué, car je ne me souviens pas d'avoir prononcé les paroles qu'il me prête. Au congrès de 1878, je crois avoir dit que « le procédé phonomimique a ses avantages pour les écoles enfantines, comme la méthode Frœbel » et rien de plus.

M. Gillot. — Je demande la clôture.

M. Hément. — Il me paraît désirable que quelqu'un prenne encore la parole pour dire d'une manière précise ce qu'on entend par livre de lecture destiné aux sourds-muets.

M. Magnat. — Nous savons tous qu'en inspirant à nos élèves le goût de la lecture, nous leur donnons un moyen de perfectionnement dont ils pourront toujours se servir et qui leur permettra d'étendre, seuls et sans efforts, le cercle de leurs connaissances. Nous sommes donc tous d'accord sur l'utilité des livres de lecture; mais nous ne le sommes plus lorsqu'il s'agit du moment où le livre devra être mis entre les mains de l'élève.

Les uns n'admettent le livre de lecture qu'à partir de la quatrième année d'études; d'autres, n'ayant point eu l'occasion de s'assurer du concours précieux du livre de lecture dans l'instruction des enfants en général et du sourd-muet en particulier, ne l'introduisent dans la classe qu'à la cinquième et même à la huitième année.

Notre expérience nous permet d'affirmer qu'il est bon de mettre les livres de lecture entre les mains des élèves de la quatrième année d'études. J'ajoute qu'un certain nombre d'enfants de la troisième année liraient avec fruit les ouvrages destinés à ceux de la quatrième.

Pour répondre à la question de notre président, voici ce que j'entends par livre de lecture à l'usage des sourds-muets:

La dénomination de livre de lecture, qui a déjà un sens particulier quand il s'agit des entendants-parlants, peut entraîner à une confusion bien naturelle et laisser croire que celui qui convient aux sourds-muets n'en diffère que par un voca-

bulaire beaucoup plus restreint. Or, à proprement parler, les livres de lecture pour nos élèves sont des livres d'enseignement, le sourd-muet devant retrouver, pour ainsi dire, à chaque page de son livre de lecture, un sujet qui comporte les expressions nouvelles de la leçon du jour.

Ce livre doit donc, en quelque sorte, suivre pas à pas la connaissance de la langue que le sourd-muet acquiert chaque jour; en d'autres termes, on pourrait dire qu'il est l'application des leçons de chaque jour. Car il ne faut pas oublier que le sourd-muet n'acquiert, pendant un certain temps, que ce que nous lui enseignons et que son intelligence est, en quelque sorte, comme un vase qui ne contient que ce qu'on y verse; aussi notre grande préoccupation est de développer son intelligence et d'accroître ses connaissances.

Pour me résumer, je dirai que le livre de lecture du sourd-muet est tout à la fois un moyen d'accroître le vocabulaire, de familiariser avec la langue et d'acquérir des connaissances.

On comprend que ce livre de lecture spécial tend de plus en plus, à mesure que le sourd-muet avance dans ses études, à devenir semblable à celui des entendants-parlants. Il faut, en effet, que notre sourd-muet, convenablement instruit, ne diffère pas de l'entendant-parlant et se serve d'un livre quelconque.

M. Hément. — Je me félicite d'avoir provoqué des explications aussi satisfaisantes et sans lesquelles il eût été difficile de formuler un vœu utile sur les livres de lecture destinés aux sourds-muets.

M. Peyron. — Pour éviter de perdre du temps, ne pourrait-on pas lever la séance pendant quelques minutes pour formuler le vœu.

M. Hément. — Si la proposition de M. Peyron est acceptée, je lèverai la séance pendant dix minutes.

La proposition étant adoptée, la séance est levée.

M. Hément. — Messieurs, la séance est rouverte. Voici les ordres du jour qui ont été déposés sur le bureau :

Le congrès estime :

1° *Que le premier et le meilleur livre de lecture sera toujours celui que l'élève fera avec son maître en recueillant à mesure qu'ils se produisent, les exercices de langue parlée.*

2° *Que, néanmoins, lorsqu'on aura un livre de lecture suivant fidèlement le programme de la méthode orale pure, il sera désirable de le mettre entre les mains des élèves à partir de la quatrième année d'études.*

3° *Le congrès, pénétré de l'importanoe de la lecture dans l'instruction et le développement intellectuel du sourd-muet, exprime le vœu qu'une collection d'ouvrages gradués soit fondée et il fait appel, dans ce but, à tous les maîtres. Cette collection sera faite, soit à l'aide d'ouvrages originaux, soit par des traductions de livres étrangers, soit par la simplification, au point de vue des expressions, des publications françaises à l'usage des entendants.*

M. Hément. — La division n'étant pas demandée, je mets aux voix l'ensemble des vœux du congrès.

Ces vœux sont adoptés.

DEUXIÈME SÉANCE

Sommaire : Lecture faite par M. Snyckers d'un mémoire sur la cinquième question du programme : Des matières d'enseignement qui conviennent le plus particulièrement au sourd-muet en vue de lui assurer une situation sociale, en tenant compte des professions qu'il peut embrasser. Autre lecture sur cette question par M. Théobald. Discours de M. F. Hément. Résolution.

M. le Président. — Messieurs les Membres du congrès sont informés que M. le docteur Peyron met à leur disposition le catalogue de la bibliothèque de l'Institution nationale des sourds-muets à Paris.

A l'ordre du jour de cette séance, nous avons la cinquième question de notre programme :

Des matières d'enseignement qui conviennent plus particulièrement au sourd-muet, en vue de lui assurer une situation sociale, en tenant compte des professions qu'il peut embrasser.

M. Snyckers a la parole pour lire un mémoire sur cette question.

M. Snyckers. — La question qui nous occupe est une des plus importantes de notre programme. En effet, l'éducation professionnelle est de la plus rigoureuse nécessité pour le sourd-muet. Cependant, elle ne saurait avoir la préférence sur l'instruction dont elle doit n'être que le complément indispensable. Pour nous, l'instruction est la vraie préparation à l'éducation professionnelle et toutes les branches dont elle se compose doivent concourir de manière à assurer une situation honorable au sourd-muet. C'est par elle que nous améliorerons réellement le sort de nos élèves en leur facilitant l'acquisition d'un métier ou d'une profession en rapport avec ses goûts et ses aptitudes.

Ceci posé, voyons ce que doit être cette instruction ou si vous le préférez, recherchons les matières d'enseignement qui conviennent plus particulièrement au sourd-muet en vue de lui assurer une position sociale.

Nous ne parlerons que pour mémoire de l'enseignement approfondi de la langue maternelle ; tous, nous sommes d'accord pour affirmer que le sourd-muet ne tirera vraiment parti de sa profession s'il ne connaît pas la langue de son pays.

Nous mentionnerons seulement les quelques branches soi-disant accessoires qui, selon nous, facilitent singulièrement la tâche du sourd-muet.

Mais, disons d'abord quels sont les métiers dont en général on impose le plus souvent l'apprentissage aux sourds-muets.

Ce sont ceux de cordonnier, de tailleur, de menuisier et de relieur. Or, à l'exception de quelques élèves — les moins intelligents — il n'en est presque aucun de ceux qui ont appris un métier en opposition avec leurs goûts et leurs aptitudes qui ne l'abandonnent ensuite pour en apprendre un autre plus conforme à leur inclination.

Aucun de nous ne peut soutenir que les sourds-muets, dont la vue est d'une justesse remarquable et qui montrent généralement des aptitudes toutes spéciales pour la calligraphie et le dessin, sont seulement capables d'apprendre des métiers qui n'exigent aucune réflexion.

La connaissance du dessin facilite l'accès des professions de lithographe, de ciseleur, de graveur, de sculpteur, de mécanicien, métiers que les sourds-muets pratiquent généralement avec goût et avec succès. Il importe donc d'enseigner le dessin à nos enfants.

Ils montrent également des aptitudes pour le calcul, il nous est donc possible de leur ouvrir les carrières de comptable, de caissier, etc.

En résumé, si l'enseignement des branches principales: la *langue maternelle*, l'*arithmétique*, la *géographie*, l'*histoire* et la

morale, réclame des soins spéciaux, il est d'autres branches qui autant que celles-ci méritent nos soins et nos efforts. Telles sont la *calligraphie*, le *dessin* et la *peinture*, le *modelage*, la *géométrie pratique*, comprenant la perspective, les projections et l'étude des figures géométriques, la *tenue des livres* et enfin des notions de *physique* et de *chimie*.

Ce programme peut s'appliquer dans son intégralité aux élèves bien doués, intelligents, studieux. Pour le rendre efficace, il est indispensable d'associer dans une mesure convenable la théorie et la pratique, et de consulter les goûts, les inclinations et les dispositions naturelles de nos enfants, afin d'approprier l'enseignement à leur profession.

M. Hément. — M. Théobald a la parole.

M. Théobald. — Généralement les élèves sourds-muets favorisés des dons de la fortune sont destinés par leurs parents à la carrière des beaux-arts, non dans l'espoir d'en faire des artistes de premier ordre, ce qui n'est du reste pas impossible, mais dans la pensée de les occuper pendant leur jeunesse et de leur donner dans l'âge mûr, des distractions, des occupations agréables.

Ces jeunes gens, au sortir de nos classes, se présentent aux écoles des beaux-arts dont ils suivent les cours souvent avec un certain succès. Mais quand ils veulent concourir pour obtenir soit des places définitives, soit des récompenses, ils se trouvent malgré l'excellence de leur travail, au-dessous de leurs concurrents doués de l'ouïe, et ayant fait de bonnes études. Cela tient à ce que le sourd-muet ignore l'histoire romaine, l'histoire grecque d'où l'on tire généralement les sujets de concours. Il serait donc de toute nécessité que des leçons d'histoire grecque et d'histoire romaine, de mythologie, fussent données à ces élèves sur la fin de leur cours d'études et après qu'ils auraient vu l'histoire de France.

M. Hément. — Mesdames, Messieurs. Voici ce que j'ai dit au sujet de l'introduction du travail manuel dans les écoles

primaires. Cela s'applique également aux écoles de sourds-muets.

C'est une idée qui n'est pas nouvelle que celle du travail manuel et de sa place dans toute éducation complète. Tous nos grands pédagogues ont été d'accord sur ce point qu'il faut initier les enfants à un certain nombre de métiers. Je ne rappellerai pas tout ce qui a été dit sur ce sujet avec autant de compétence que de talent. Mais c'est seulement de notre temps que le travail manuel a été introduit dans l'école, qu'il a pris une place dans les programmes comme les autres matières de l'enseignement. On ne saurait donc être surpris de ce que la question est encore peu connue même des intéressés. De là les interprétations erronées et les dispositions hostiles que nous avons rencontrées au début.

Quelques parents, dissimulant mal leur vanité froissée, ont dit : Nous ne voulons pas faire de nos enfants des ouvriers. Il nous semble entendre Jean-Jacques dans l'*Emile :* « Un métier à mon fils ? Mon fils artisan ? Monsieur, y pensez-vous ? J'y pense mieux que vous, Madame, qui voulez le réduire à ne pouvoir jamais être qu'un lord, un marquis, un prince, et peut-être un jour moins que rien ; moi, je lui veux donner un rang qu'il ne puisse perdre, un rang qui l'honore dans tous les temps ; je veux l'élever à l'état d'homme, et, quoique vous en puissiez dire, il aura moins d'égaux à ce titre qu'à tous ceux qu'il tiendra de vous. » Rousseau se préoccupait surtout d'assurer une ressource à son élève, c'est un point de vue bien plus restreint que celui où nous nous plaçons, ainsi qu'on va le voir. Aujourd'hui, les bourgeois ont hérité des préjugés que Rousseau supposait chez les nobles.

D'autres ont objecté qu'on ferait de mauvaise besogne en voulant ainsi organiser l'apprentissage d'un métier à l'école. Ceux qui comptent parmi les plus éclairés ont déploré la tendance actuelle à surcharger de plus en plus les programmes. Or, il ne s'agit ni de faire des ouvriers, ni de suppléer l'appren-

tissage, et, si les programmes sont surchargés, au moins conviendra-t-on que le travail manuel est de nature à distraire et même à soulager nos enfants ; on peut même le regarder comme une récréation.

Essayons de faire connaître le but et de faire saisir l'importance du travail manuel.

En introduisant le travail manuel dans l'école primaire, en l'inscrivant dans les programmes au même titre que les autres matières de l'enseignement, en lui donnant en quelque sorte droit de bourgeoisie, on contribue à détruire le préjugé encore bien vivace qui existe contre cette sorte de travail. Cette estime qu'on marque pour le travail s'étend à l'ouvrier. Si, d'autre part, nous instruisons l'ouvrier, nous favorisons la fusion entre la classe ouvrière et les autres catégories sociales. Voilà de bonnes, de saines pratiques démocratiques, celles qui amènent l'union des citoyens en dissipant les malentendus et en détruisant les inégalités qui ne sont pas fatales. Nous parviendrons ainsi à rapprocher des gens qui sont en défiance mutuelle et qui deviennent à l'occasion d'irréconciliables ennemis.

Parlez à l'ouvrier des champs, au paysan, des ressources que la science peut offrir à la culture? S'il est ignorant, vous verrez sa physionomie et son attitude exprimer un doute dédaigneux. Combien il préfère ses observations personnelles aux expériences scientifiques? Il vous parlera des influences de la lune plutôt que des indications du baromètre. Comment s'en étonner? Nous-mêmes, ne contribuons-nous pas à entretenir sa confiance quand nous faisons grand cas de son expérience, comme s'il existait une expérience sérieuse là où le savoir fait défaut! En admettant chez le paysan une raison droite, un esprit juste, cela ne le dispense pas d'instruction pour apprécier sainement les choses. Que sert le jugement, si l'on ne connaît point le sujet sur lequel il doit porter? La plupart des préjugés viennent précisément de cette sorte

d'expérience qui n'est pas éclairée par le savoir. Quant au citadin, il est ignorant des travaux agricoles, et, nourri des préjugés d'un autre ordre, il dédaigne ou prend en pitié le laboureur, qu'il regarde comme un sauvage à fort peu près.

Dans cette mésestime réciproque qui s'envenime à certains moments, on reconnaît la vieille et sourde hostilité entre la théorie et la pratique, entre le travail de tête et celui des mains, entre le travail intellectuel et le travail manuel.

Mais si l'homme qui se livre à l'étude connaît en même temps la pratique du travail des champs, s'il sait manier une bêche ou un sécateur, s'il greffe ou taille habilement, le paysan prend confiance en lui. De son côté, l'homme d'études s'intéresse à l'agriculture dont il comprend, d'ailleurs, l'importance s'il prend part dans une certaine mesure à la vie de la campagne.

Faire aimer la théorie aux uns, faire respecter la pratique aux autres, faire comprendre aux uns et aux autres qu'il n'y a pas deux choses distinctes qu'on nomme théorie et pratique, mais, en réalité, une seule qui se compose de la théorie et de ses applications ; que la théorie et la pratique ne sont pas plus séparables que l'esprit et le corps qui leur ont donné naissance, on aura plus fait alors pour l'union des classes qu'en édictant bien des lois. C'est là un des points de vue auquel il faut se placer pour bien saisir l'importance de l'introduction du *travail manuel* à l'école.

Insistons. Tout ouvrier doit posséder des connaissances sommaires sur les matériaux de son métier. Le menuisier, le charron, le charpentier, en un mot tous ceux qui travaillent le bois, ne sauraient se dispenser d'apprendre quelques notions de botanique, comme l'ouvrier dont parle Montaigne « homme ingénieux qui lui enseigna que tous les arbres portent autant de cercles qu'ils ont duré d'années. » Le forgeron, le serrurier, le fondeur ne peuvent ignorer l'origine du fer et du charbon ni les effets de la chaleur sur les corps ; le carrier, le maçon,

le tailleur de pierres doivent acquérir des connaissances élémentaires de géologie, suffisantes pour avoir le mode de formation des couches terrestres d'où on extrait les matériaux de construction. Le commerçant ne doit-il pas connaître l'origine des fils de soie, de coton ou de laine dont sont formés les tissus qu'il vend et qu'il achète. Et quant au laboureur, on peut dire qu'il est de ceux qui doivent savoir de tout un peu. Rien ne saurait lui être étranger des choses de la nature, depuis les phénomènes astronomiques et météorologiques, jusqu'aux notions de physique, d'histoire naturelle et d'hygiène. A cette condition seulement, il réalisera le type heureux dont parle le poète. D'un autre côté, tout homme, quelle que soit sa condition et quelle que soit la carrière qu'il embrasse, doit connaître sommairement les procédés des arts et métiers ainsi que le travail manuel.

Concluons : si l'ouvrier reste ignorant, si l'homme qui exerce une profession libérale ne sait rien des choses pratiques ; si l'un se borne exclusivement à la pratique de son métier, l'autre à la culture de son esprit, ils seront l'un et l'autre des hommes incomplets que leurs préjugés respectifs éloigneront l'un de l'autre.

Indépendamment des raisons supérieures que nous venons de donner, il est d'autres motifs pour enseigner le travail manuel à l'école. Et d'abord, en relevant l'ouvrier à ses propres yeux et aux yeux de tous, nous diminuerons la désertion de l'atelier, nous verrons moins souvent l'enfant abandonner le métier de son père, et devenir un médiocre employé de bureau, tandis qu'il eût pu être un ouvrier distingué.

Ensuite, le travail manuel est une sorte de gymnastique d'un caractère particulier destinée à rendre le coup d'œil plus sûr, plus pénétrant et plus prompt, à donner aux mouvements, à ceux de la main surtout, plus d'aisance, d'adresse, de souplesse et d'agilité. Cette gymnastique est en outre une excellente distraction, une récréation qui ne laisse pas l'esprit oisif,

sans cependant le fatiguer. Le cerveau se repose tandis que les muscles travaillent, et réciproquement ; mais le repos du cerveau n'est pas absolu et le travail des muscles n'est pas pénible.

Ajoutons que le travail manuel contribuera à éveiller des aptitudes, à faire naître chez l'enfant le goût de tel ou tel métier; dans ce cas, l'enfant choisira réellement son état, au lieu, comme il arrive le plus souvent, d'accepter celui qu'on lui donne. Or, faire faire à chacun ce qu'il aime faire, c'est rendre le travail facile, attrayant, abondant et supérieur.

Enfin, le travail manuel est une initiation à l'apprentissage ; à ce titre, il se recommande tout particulièrement. Ne sait-on pas combien sont pénibles les débuts de l'apprentissage? combien est pernicieux, pour l'apprenti, le séjour de l'atelier ? Il y perd ses bonnes habitudes d'ordre, de tenue, de propreté et d'exactitude. Il est souvent chargé de corvées qui excèdent ses forces, il aide aux soins du ménage, et fait les commissions de son futur métier, s'il apprend quelque peu, c'est en observant ce que font les ouvriers et en cherchant à les imiter ; rarement le patron et les ouvriers s'occupent de son instruction. Au bout de peu de temps, il a oublié tout ou partie des connaissances acquises à l'école ; il a contracté de mauvaises habitudes, et, ce qui est plus grave, il a perdu le goût du travail et des distractions saines et honnêtes. Les choses seront bien différentes si on lui a donné pendant son séjour à l'école les premières notions d'un métier ; s'il se fortifie et acquiert des connaissances nouvelles et appropriées à sa future profession, s'il conserve ses bonnes habitudes. Non seulement nous aurons écarté les dangers que présentent les débuts de l'apprentissage, mais nous aurons contribué à en diminuer la durée. En ce sens, le travail manuel sera peut-être la solution de la question de l'apprentissage. L'écolier entrera dans l'atelier à un âge un peu plus avancé, plus capable, plus vigoureux, moins accessible aux entraînements, déjà assez habile pour rendre des services à l'atelier.

Mais voici qu'une question se pose : A quel métier initiera-t-on l'écolier ? à tous en général, à aucun en particulier. Expliquons-nous : dans tout métier, on se propose de transformer, à l'aide de certains outils, la matière brute en objet utile ; étant donnés des matériaux divers, tels que le bois, les métaux, la pierre, etc., il s'agit de leur donner une forme déterminée pour les adapter à certaines fins. Or, on atteint ce but à l'aide d'un petit nombre d'outils, toujours les mêmes au fond, et ne différant que par la forme et la puissance, lesquelles varient avec la dureté et la consistance des matériaux.

La scie, le rabot, le marteau, le tour, etc., tels sont les principaux outils employés à aplanir, découper, aléser, ajuster, tourner, etc. ; il n'y a donc pas tant de diversité qu'on le croit au premier abord dans les moyens d'action de l'homme sur la matière. Par le travail du fer et du bois, l'enfant se trouve préparé à tout un groupe de métiers, il reçoit les premières notions d'instruction professionnelle générale. Disons, en passant, qu'il est ainsi en mesure de changer d'état, si les circonstances l'y obligent. N'a-t-on pas vu des métiers détruits par l'invention d'une machine et du jour au lendemain des ouvriers réduits à la misère pour n'avoir su faire qu'une chose !

Puisque nous sommes fatalement condamnés à la *division du travail*, que tout ouvrier devient un outil perfectionné, faisons en sorte, au moins, qu'il ait le bénéfice de son infériorité, et que, en face d'événements contre lesquels il ne peut rien et qui le forcent à changer de carrière, il le puisse sans trop de difficulté, grâce à l'instruction professionnelle *générale* qu'il aura reçue.

Le travail manuel étant accepté, il reste à l'organiser. L'outillage est peu de chose, si l'on se borne d'abord au travail du bois, et en réservant pour plus tard le travail du fer. Le professeur est à former : un ouvrier, même intelligent et habile, ne sait pas toujours enseigner. Cependant il faudra

bien s'en contenter dans les petites localités. On leur rendra la tâche plus facile en les guidant à l'aide d'un bon programme. Dans les villes importantes, on trouvera d'anciens élèves des écoles d'arts et métiers très propres à devenir de bons professeurs de travaux manuels. Quant à l'atelier, un simple hangar suffit, construit sur un point quelconque de l'établissement.

Dans certaines localités industrielles ou manufacturières, il sera bon de créer les travaux manuels préparatoires à l'industrie locale. Dans les régions boisées et montagneuses, où les rigueurs de l'hiver retiennent la population emprisonnée pendant plusieurs mois, et où, en outre, les ressources sont précaires, le travail du bois pourra être organisé de telle sorte que la population y trouve tout à la fois une distraction utile et une occupation productive, au besoin même un moyen d'existence.

Nous sommes maintenant en mesure d'apprécier les avantages du travail manuel. Il sera, selon les cas, une distraction agréable, ou une excellente gymnastique, ou une préparation à l'apprentissage, ou une ressource. Enfin, il contribuera à effacer la ligne de démarcation qui sépare les classes dites laborieuses du reste de la population.

A quel moment doit commencer le travail manuel dans l'école ? Est-ce seulement lorsque l'écolier atteint l'âge où d'ordinaire il devient apprenti ? Non. Il n'y a pas d'âge pour le travail manuel, mais il y a un travail manuel propre à chaque âge. Le jeune enfant ne saurait sans danger manier des outils quelconques, aussi ceux qu'on lui mettra dans les mains seront-ils toujours proportionnés à l'effort dont il est capable et à l'adresse qu'il possède. Dès l'école maternelle, l'enfant est exercé, sans outils bien entendu, à des travaux manuels qui exigent de l'ordre, de l'adresse et du soin, et grâce auxquels son imagination trouve carrière et son goût se développe.

Ainsi, dès que l'enfant peut se servir de ses doigts, il est mis à même de s'en servir. Nos programmes comportent à cet égard toute une série d'exercices qui constituent un moyen d'éducation.

Pour le sourd-muet en particulier, cette occupation des doigts offre cet avantage de l'empêcher, au moins pendant le temps qu'il s'y consacre, de se laisser aller à son penchant à faire des signes.

L'enseignement des travaux manuels est nécessairement accompagné de celui du dessin. Les premières notions du dessin sont associées au travail manuel le plus élémentaire et les deux enseignements qui se complètent mutuellement, sont conduits parallèlement et deviennent en même temps de plus en plus complexes.

A l'école maternelle, filles et garçons participent aux mêmes exercices; à l'école primaire, ils se différencient, mais le travail manuel est enseigné aux jeunes filles, et il est approprié à leur sexe et à leurs futures professions. Vous le voyez, la femme n'est pas pour nous une déshéritée. Trente ans de luttes ont eu raison de préjugés invétérés : on ne craint plus aujourd'hui, en instruisant les femmes comme les hommes, d'en faire des femmes savantes ou des précieuses ridicules. On a pu se convaincre que le développement de leur esprit ne faisait qu'ajouter à leurs grâces naturelles loin de les diminuer. De moins en moins nous verrons dans la famille et dans la société cette séparation des femmes et des hommes, conséquence de la différence des éducations. La communion des sentiments et des idées aura plus fait que la communauté des intérêts pour consolider la famille. Les enfants se ressentiront de l'union plus étroite de leurs parents et de l'instruction plus solide de leurs mères.

L'enseignement scientifique est mené de pair avec les autres et consiste en une *leçon de choses* donnée avec les choses, de

plus en plus étendue, de plus en plus approfondie, concurremment avec le développement de l'intelligence de l'enfant.

Quant aux métiers auxquels il conviendrait d'initier les jeunes filles, j'en ai depuis longtemps donné la formule suivante : tout métier qui exige plus d'adresse et de goût que de force, appartient aux femmes. D'ailleurs, rien ne s'oppose à ce que nos sourds-muets des deux sexes embrassent des carrières telles que celles qu'ouvre la connaissance du dessin, de la peinture et du modelage. La peinture sur stores, éventails, porcelaine, la lithographie et la gravure, la sculpture conviennent également aux uns et aux autres ; on y peut joindre particulièrement pour les femmes la typographie, la fabrication des fleurs, la tapisserie, la broderie, etc.

On le voit, nous sommes loin des rares métiers qu'on imposait autrefois aux sourds-muets et qui ne leur assuraient qu'une existence précaire ; il est de notre devoir d'améliorer le sort des muets et le plus sûr moyen d'y parvenir n'est-il pas de les instruire, d'éveiller leurs aptitudes et de leur assurer des moyens d'existence ?

Enfin, au sortir de l'école, parfois même pendant son séjour à l'école, le sourd-muet entrera à l'atelier comme l'entendant-parlant. Là seulement, par suite du grand nombre et de la diversité des travaux, l'ouvrier peut se former, mais en particulier l'atelier offrira au sourd-muet l'avantage de le forcer à parler et à lire sur les lèvres.

Telles sont, Messieurs, les quelques observations que j'avais à vous présenter à l'occasion de la cinquième question.

M. Malin. — Ce que vient de dire M. le Président m'a vivement intéressé. Je demande à ajouter quelques mots. Nous avons déjà fait quelques tentatives dans le sens indiqué.

Nous avons reconnu que certains enfants ne faisant rien avec le rabot, avaient du goût pour le maniement du tour, ce qui nous a conduit à introduire l'usage de cet instrument dans un atelier de sourds-muets. Mais les meilleurs de tous les

métiers sont ceux où il y a le moins de chômage. J'ai vu bien souvent un sourd-muet cherchant de l'ouvrage dans la reliure sans en trouver. Une des professions qui convient le mieux est la typographie, parce qu'on manque rarement de travail. Je signalerai aussi le goût passionné qu'ont les sourds-muets pour la mécanique. Je connais un sourd-muet qui, seul, vient de faire un appareil Hugues.

M. Peyron. — Je crois que des commentaires ne feraient qu'affaiblir la magistrale conférence dont nous avons été les auditeurs charmés. Je suis d'avis également que pour terminer l'apprentissage du sourd-muet, il faut qu'il aille dans un atelier, au milieu des ouvriers. Une année dans l'atelier lui suffira.

M. Hément. — Mesdames, Messieurs, nous allons terminer nos travaux. Vous avez pu vous assurer que dans le cours de nos discussions, les divergences n'ont porté que sur des questions secondaires et que sur tous les points importants, nous sommes tombés d'accord. Il m'est particulièrement agréable de constater cette entente. Nous ne différons que sur des points de détail, ce qui ne saurait compromettre le succès de l'œuvre que nous poursuivons. Sur ces points, l'esprit d'initiative de chacun de nous trouvera l'occasion de se produire.

Ce congrès aura permis d'élucider diverses questions et il nous en restera :

1° Un type d'école pour les sourds-muets.

2° La preuve de la nécessité du travail manuel.

3° La nécessité de cours normaux.

En terminant, je vous remercie, et du vif plaisir que m'ont causé les discussions auxquelles nous avons pris part, et d'avoir rendu ma tâche facile et agréable par l'esprit de concorde qui n'a cessé de régner parmi nous. Personne ne sortira d'ici avec quelque amertume au cœur, tous, nous nous serrerons la main avant de nous séparer. Je n'ai qu'un regret à exprimer, c'est

qu'une partie de nos collègues nous ait manqué par suite d'un sentiment de défiance qui ne saurait être justifié. Encore une fois, Mesdames et Messieurs, merci. *(Applaudissements prolongés).*

M. Peyron. — Mesdames, Messieurs,

Au nom de ceux de mes collaborateurs qui m'ont accompagné et qui eussent été plus nombreux, si le congrès n'avait pas coïncidé avec le moment des vacances, et en mon nom, je dois remercier tout d'abord, M. le Ministre de l'Intérieur qui a bien voulu accorder au personnel de l'Institution de Paris l'autorisation de prendre part à vos débats. Je dois remercier aussi de l'accueil courtois que nous avons reçu, toute l'assemblée, son bureau, nos collègues et ceux de ses membres qui, sans appartenir à notre enseignement, nous appartiennent par leur dévouement. J'espère que de notre présence, de la part que nous avons prise à vos discussions, ressortira pour tous ce sentiment que l'Institution nationale, dégagée de toute préoccupation d'intérêt privé, indifférente aux querelles et aux rivalités de personnes, sera toujours prête à apporter son contingent de travail et de dévouement au concours nécessaire de tous les efforts et de toutes les bonnes volontés.

Je souhaite que l'œuvre commencée aujourd'hui se poursuive au congrès national de 1885, en vue duquel je ne vous dis pas adieu, mais au revoir.

M. Snyckers. — Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs. Je me permets à mon tour de vous offrir tous mes remerciements pour le bienveillant accueil que j'ai reçu au milieu de vous.

Quoique de nationalité différente à la vôtre, je suis heureux d'avoir pu me rapprocher de vous comme d'une société d'amis pour m'éclairer sur les grandes questions pédagogiques et

humanitaires qui ont fait l'objet de nos délibérations. J'aime à croire que les meilleurs rapports continueront à exister entre nous et qu'unissant tous nos efforts dans un but commun aussi généreux que philanthropique, nous réaliserons bientôt l'idéal, dans l'instruction des sourds-muets, rêvé par tous les hommes de cœur, par tous les gens de bien.

Animé de cet espoir, je vous réitère l'assurance de ma profonde gratitude pour votre excellent accueil et vous dis non pas adieu, mais au revoir !

M. Mettenet. — Nous ne pouvons pas nous séparer sans prendre une résolution sur la cinquième question.

M. Hément. — Voici un vœu qu'on me fait parvenir.

« Le Congrès émet le vœu que l'enseignement du travail manuel soit introduit dans les institutions de sourds-muets, comme il existe dans les écoles des entendants. »

Ce vœu est adopté à l'unanimité.

Avant de se séparer, le congrès vote des remerciements à M. Godard, directeur de l'école Monge, qui lui a accordé la plus gracieuse hospitalité.

La séance est levée à 6 heures.

Exercices préparatoires à l'articulation.

Mémoire de M. Fornari.

Le sourd-muet est presque un sauvage lorsqu'il est admis dans une institution. Il faut, avant tout, gagner sa confiance pour l'amener à faire des exercices tendant à l'acquisition de la parole, exercices qui n'ont ni attrait ni signification pour lui. En outre, il est bon de disposer d'avance les organes de la voix, de manière à faire prononcer avec netteté les divers éléments de la parole. Pour cela, des exercices préliminaires sont indispensables pour:

1° provoquer l'attention du jeune sourd-muet;
2° l'amener à l'imitation;
3° fortifier les organes respiratoires, c'est-à-dire les poumons;
4° préparer les organes de la voix à une prononciation pure des sons.

L'attention, il faut l'avoir tout entière, vive, persistante. L'œil du sourd-muet doit se porter sur les lèvres. Condition *sine qua non,* pour obtenir de l'enfant l'attention, il faut ou l'attirer par des jeux ou lui intimer un ordre.

Je m'empresse de dire que dans ces jeux ou dans un ordre, le mouvement d'un doigt ou même de la main n'est pas interdit. J'ajoute qu'il faut, avec le geste, prononcer le mot qui exprime le commandement, de façon que peu à peu le sourd s'habitue à comprendre le commandement sans le geste et aux seuls mouvements des lèvres qui sont aussi de petits gestes.

Imitation. Par l'imitation le maître développe l'intelligence de l'enfant. C'est encore par des jeux qu'on développera chez le sourd-muet le goût naturel de l'imitation. Par exemple, avec de petits morceaux de bois carrés, triangulaires ou

ronds, de différentes couleurs, le maître peut figurer des croix, des portes, des maisons, des clochers, etc., et l'élève, avec des morceaux de bois semblables à ceux du maître, imite tout ce qui a été fait sous ses yeux. On souffle des noix de galles ou des boules de bois qui roulent sur la table, etc. Outre les jeux, certains exercices rempliront le même but. Ces exercices consistent dans des mouvements des bras et des jambes, en un mot dans ce qu'on appelle : *gymnastique de mouvements.* Des grands mouvements on passe aux petits ; exemples : lever un doigt, puis deux, trois, etc., les fermer de différentes manières ; fermer et ouvrir alternativement un œil ; ouvrir la bouche puis la fermer ; lui donner des ouvertures différentes ; mouvoir la langue ; toucher les dents supérieures et inférieures avec le bout de la langue.

Respiration. Pour bien parler, il faut bien respirer ou, si l'on veut, respirer avec mesure, c'est-à-dire savoir faire une juste économie de l'air. Pour cela, on fait pratiquer aux sourds-muets des insufflations méthodiques. On l'exerce à chasser en soufflant des boules de bois, comme nous avons dit plus haut ; c'est un des meilleurs exercices ; ou bien à gonfler des vessies ayant un tuyau à l'orifice, à faire tourner d'une manière continue les ailes d'un petit moulin à vent, ou à vider et remplir d'eau tour à tour une cloche de cristal : c'est une sorte de spiromètre économique.

La direction de l'institut de Milan avait acheté le spiromètre de M. Marchio, mais cet instrument était très lourd et impropre ; on a dû renoncer à s'en servir. On peut encore faire un petit spiromètre à l'aide d'une petite roue à laquelle on adapte des ailes un peu repliées d'un côté, le tout reposant légèrement sur un pivot. A la petite roue est attaché un ruban long d'un mètre et divisé en centimètres ; au bout du ruban se trouve un petit poids. L'instrument est fixé à la table au moyen de deux vis. Un petit ressort permet à la roue de tourner dans un sens et l'empêche de revenir sur

elle-même. En soufflant sur les ailes, la roue tourne et le ruban s'enroule plus ou moins suivant la force et la durée de l'insufflation. En réglant convenablement cet exercice, on favorise le développement des poumons.

Je me permets ici d'exprimer un desideratum. Ne serait-il pas possible d'inventer un instrument qui permettrait au sourd-muet d'apprécier lui-même la durée des syllabes qu'il prononce ? Le téléphone nous met peut-être sur la voie à suivre pour atteindre ce but. Je pense qu'une récompense engagerait quelqu'un à faire des études pour trouver cet instrument qui serait pour nous un aide précieux.

Les organes de la voix, chacun le sait, sont : la bouche et la trachée. Si dans une clarinette ce sont les trous qui produisent les différents sons de cet instrument, c'est la bouche, le nez aidant, qui donne les divers sons de la voix humaine. C'est elle qui, en se modifiant, produit la variation qu'on remarque dans les sons dits articulés. Il faut préparer cet instrument par des mouvements convenables : ouvrir plus ou moins et fermer la bouche, presser les lèvres et les ouvrir avec explosion, souffler par le nez, faire divers mouvements avec la langue, en un mot exécuter tous les mouvements possibles nécessaires à la production de presque tous les sons articulés. Lorsque ces exercices sont faits aisément et naturellement, il n'y a plus qu'un pas à franchir pour faire *sonner*, s'il m'est permis de m'exprimer ainsi, l'instrument vocal.

Ici je m'arrête ; chacun de nous connaît l'importance des exercices préliminaires pour assurer d'avance une prononciation pure, intelligible et agréable, de même que pour habituer l'œil du sourd-muet à la lecture sur les lèvres.

TABLE DES MATIÈRES

Pages.

Statuts de la Société nationale pour l'étude des questions intéressant les sourds-muets 3

Circulaire aux instituteurs, aux institutrices et aux amis des sourds-muets 6

Programme des travaux du congrès 7

Liste des membres du congrès 10

Première séance

Discours d'ouverture de M. Hément 12

Ordre de la discussion 16

Lettres adressées au président du congrès 18

Mémoire de M. Magnat sur la première question du programme : *Conditions auxquelles doit satisfaire une école modèle de sourds-muets.*

Batiment, Mobilier. — Classes, études, dortoirs, tables, bancs. 19

Débats : MM. Hugentobler, Hément, Peyron, Magnat. 26

Régime intérieur. — Nourriture, chauffage, éclairage, blanchissage, soins de propreté 28

Débats : MM. Peyron, Hément, Magnat, Gillot. 30

Budget. — Magasins, mode d'approvisionnement, contrôle. . . 34

Débats : MM. Dupont, Peyron, Hément, Hugentobler, Magnat.

Deuxième séance

Suite de la lecture de M. Magnat sur la première question : Enseignement. Administration. — Personnel, professeurs, économe 41

Débats : MM. Dupont, Théobald, Hément, Hugentobler, Magnat. 42

Méthode et procédés 44

Professeurs et surveillants. — Conditions de recrutement, sexe, âge, degré d'instruction, élocution 48

Débats : MM. Hément, Goguillot 49

Règlement intérieur. — Discipline, surveillance, emploi du

Pages

temps, programme, répartition des matières, sorties, congés. 50
Horaires des leçons 66
Débats : MM. Maillé, Hément, Malin, Hugentobler, Metzger, Peyron, Capilléry, Dupont, Gillot, Goguillot, Magnat 76
Résolution prise sur la première question. 92

Troisième séance

Mémoire de M. Magnat sur la deuxième question : *Des moyens à employer pour donner la parole aux sourds-muets.*
Première partie. — *Les exercices préparatoires à l'émission des sons* (historique) 95
Débats : MM. Peyron, Dupont, Hément, Hugentobler, Magnat. 110
Exercices préparatoires 112
Débats : MM. Capilléry, Hément, Magnat. 125
Deuxième partie. — *Classement des sons et des articulations. Dans quel ordre convient-il de les disposer ?*. 126
Débats : MM. Peyron, Hément, Dupont, Hugentobler, Goguillot. Magnat 138

Quatrième séance

Lecture d'un mémoire de M. Dubranle sur la deuxième question. 147
Lecture d'un mémoire de M. Snyckers sur la même question. 164
Débats : MM. Magnat, Hément, Peyron, Dupont, Malin, Hugentobler 191
Résolution prise sur la deuxième question 194

Cinquième séance

Lecture d'un mémoire de Mlle Delédevant sur la troisième question du programme 195
Lecture d'un mémoire de Mlle B. Dabe sur la même question. . 199
Débats : MM. Hugentobler, Dupont, Mettenet, Capilléry, Peyron, Magnat, Snyckers, Hément, Malin. 206
Résolution prise sur la troisième question 214
Lecture d'un mémoire de M. Hugentobler sur la quatrième question du programme : *Les livres de lecture* 215
Débats : MM. Magnat, Peyron, Hugentobler, Snyckers, Hément, Capilléry, Mettenet 221

Sixième séance

Lecture d'un mémoire de M. Dupont sur les livres de lecture. . 227
Débats : MM. Magnat, Dupont, Hugentobler, Snyckers, Peyron, Capilléry, Malin, Hément. 235
Résolution sur la quatrième question : LES LIVRES DE LECTURE. 245

Pages.

Septième séance

Lecture d'un mémoire de M. Snyckers sur la cinquième question. 246
Lecture d'un mémoire de M. Théobald sur la même question. . 248
Discours de M. F. Hément sur cette question. 248
Débats : MM. Malin, Peyron, Mettenet. 257
Résolution prise sur la cinquième question 260
Mémoire de M. Fornari, professeur à l'Institution royale de sourds-muets à Milan. 261

Genève. — Imp. Taponnier & Studer.

36 X 53
Congres de Paris tenu du 15 au 1885
Countway Library BEF9418
3 2044 045 743 317

36 X 53
Congres de Paris tenu du 15 au 1885
Countway Library BEF9418
3 2044 045 743 317
HD